

Sidneya Magaly Gaya

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA E PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação da Universidade
Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Herminia
Lage Laffin

Florianópolis
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Elementos Constitutivos da e para a Educação de Jovens e Adultos
na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa
Catarina/Sidneya Magaly Gaya; orientadora: Maria Herminia Lage
Laffin. - Florianópolis, 2012. 267 f.

Inclui referências

Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2012.

1. Formação de Professores. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Currículo. I. Laffin, Maria Herminia Lage. II.
Título.

Sidneya Magaly Gaya

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA E PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Pós_Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina

Florianópolis, 13 de setembro de 2012.

Prof. xxx, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. ^a Dr^a. Maria Herminia Lage Laffin
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr.Juares Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr.Marinaide Queiroz de Freitas
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr^a. Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado a todas as
pessoas que se dedicam a constituir a
escolarização como parte do processo
de humanização.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo que conspirou do início ao fim para a realização este trabalho.

À Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por sua excelência nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão.

Aos meus Professores, Alunos, Companheiros de trabalho, de estudo e de pesquisa, que auxiliaram na construção do problema de pesquisa e nas etapas de transformação do senso comum em bom senso.

Aos meus familiares, por suas contribuições à consolidação do que significa minha presença neste mundo.

E, em especial, à minha orientadora, Professora Dr^a Maria Herminia Lage Laffin, por sua integridade, dedicação e excelência profissional.

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado.

MARX, Karl. (Manifesto do Partido Comunista, art. 3º).

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender a configuração do atendimento às particularidades para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, ofertados em instituições públicas de ensino superior e do sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) do estado de Santa Catarina, após o contexto de promulgação/implementação das novas diretrizes curriculares nacionais para esses cursos (2005/2006). As técnicas de análise de conteúdo e análise documental, mediante referenciais teóricos críticos tratam a partir de diferentes momentos e perspectivas, da possibilidade de elucidação do tema e de seus desdobramentos, por meio do método dialético. Inicialmente, apresenta-se o levantamento dos documentos legais e de orientação do campo da formação docente para a educação de jovens e adultos, particularmente em cursos de pedagogia e a pesquisa sobre a formação docente nesse campo em tais cursos, bem como as dissertações, teses e produções em artigos científicos sobre a formação docente para a EJA no período entre 2000 a 2010. Na sequência, para constituir o referencial teórico sobre currículo e as principais categorias de análise, do ponto de vista da formação docente nos cursos analisados em relação aos jovens e adultos enquanto sujeitos da educação básica desse contexto, situam-se contribuições de autores como Apple (2008), Bourdieu (1982, 1994, 1998), Charlot (2005), Giroux (1987, 1997), Sacristán (1998), Valle (2010), Freire (1979, 1980, 1983, 2005), Arroyo (1999, 2005), Haddad (2008), Laffin (2009, 2010), Pierro (2005, 2010), Ribeiro (2001) e Moura (1999, 2001, 2007, 2009 e 2011). A partir de tais referenciais, são pesquisados e analisados os documentos legais que norteiam as políticas públicas para a EJA e formação docente. Posteriormente são mapeados os cursos presenciais de Pedagogia e instituições que os ofertam em Santa Catarina e analisadas suas propostas, matrizes curriculares e ementas, para identificar e categorizar o atendimento do campo de saberes da EJA na formação de professores nesses cursos. Justifica-se a presente pesquisa por seu caráter de atendimento ao direito dos sujeitos jovens e adultos da escolarização básica e a outras práticas educativas com docentes e educadores com a devida formação. Entre os principais resultados da pesquisa enfatiza-se a constatação concreta, embora ainda incipiente, da existência da oferta de estudos de EJA nos currículos de formação de professores em cursos de Pedagogia analisados e demonstra-se a desigualdade valorativa demonstrada na proposição discursiva dos

projetos pedagógicos e das matrizes curriculares relativos ao atendimento formativo para os processos de escolarização básica, ao negligenciar a EJA nesse contexto. Constata-se por fim, ainda certa tendência à aceitação de que determinados estudos fundamentais para a formação de professores não sejam ofertados em relação às especificidades do campo da EJA no âmbito da educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas Educacionais. Currículo.

ABSTRACT

Cette étude cherche à comprendre comment se présente la réponse aux particularités dans l'éducation de jeunes et d'adultes au moment de la formation de professeurs dans les cours de pédagogie, en cours présentiels, offerts dans des institutions publiques de l'enseignement supérieur et du système ACAFE (Associação *Catarinense* das Fundações Educativas) de l'Etat de Santa Catarina, après le contexte de promulgation/mise en place des nouvelles directives curriculaires nationales pour ces cours (2005/2006). Les techniques d'analyse de contenu et d'analyse de documents, à travers des références théoriques critiques, s'intéressent, à partir de différents moments et perspectives, à la possibilité d'élucider le thème et ses développements, par la méthode dialectique. Tout d'abord, on présente le relevé des documents légaux et d'orientation du domaine de la formation de professeurs pour l'éducation de jeunes et d'adultes, surtout dans des cours de pédagogie, et la recherche sur la formation de professeurs dans ce domaine dans de tels cours, ainsi que les mémoires, les thèses et les productions dans des articles scientifiques concernant la formation de professeurs pour l'EJA, entre 2000 et 2010. Dans la foulée, pour constituer les références théoriques du cursus et les principales catégories d'analyse, du point de vue de la formation de professeurs dans les cours étudiés en ce qui concerne les jeunes et les adultes en tant que sujets de l'éducation de base de ce contexte, on cernent des contributions d'auteurs tels qu'Apple (2008), Bourdieu (1982, 1994, 1998), Charlot (2005), Giroux (1987, 1997), Sacristán (1998), Valle (2010), Freire (1979, 1980, 1983, 2005), Arroyo (1999, 2005), Haddad (2008), Laffin (2009, 2010), Pierro (2005, 2010), Ribeiro (2001) et Moura (1999, 2001, 2007, 2009 et 2011). A partir de ces références, les documents légaux qui orientent les politiques publiques pour l'EJA et la formation de professeurs sont étudiés et analysés. Postérieurement on cartographie les cours présentiels de pédagogie et des institutions qui les proposent dans le Santa Catarina et on analyse leurs propositions, leurs matrices curriculaires et les amendements, afin d'identifier et de catégoriser comment on s'occupe, dans ces cours, du domaine des savoirs de l'EJA dans la formation de professeurs. On justifie cette recherche par le fait qu'elle permet de répondre au droit des sujets jeunes et adultes de la scolarisation de base et à d'autres pratiques éducatives avec la formation nécessaire. Parmi les principaux résultats de la recherche, on peut souligner la constatation concrète, bien qu'à peine naissante, de l'existence de l'offre d'études d'EJA dans les cursus de formation de professeurs dans des cours de

pédagogie, analysés et on montre l'inégalité de valeur indiquée dans la proposition discursive des projets pédagogiques et des matrices curriculaires concernant la formation des professeurs de scolarisation de base, en négligeant l'EJA dans ce contexte. On constate, finalement, encore une certaine tendance à accepter que certaines études fondamentales pour la formation de professeurs ne soient pas offertes en fonction des spécificités du domaine de l'EJA dans le cadre de l'éducation de base.

Keywords: Formation de Professeurs. Éducation de Jeunes et d'Adultes. Coursus.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de professores de EJA em SC por área de formação	22
Quadro 2: Categorias de análise	33
Quadro 3: População Analfabeta no Brasil com 15 anos ou mais.....	41
Quadro 4: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil entre os anos de 2011 e 2009	43
Quadro 5: Taxa de analfabetismo funcional no Brasil.....	44
Quadro 6: Quadro de Pesquisas Tema: Formação (inicial) de professores para EJA	66
Quadro 7: Cursos de Pedagogia implantados em Santa Catarina entre as décadas de 1960 e 1980	113
Quadro 8: Instituições do estado de SC públicas e do sistema ACADE em relação aos cursos de pedagogia e disciplinas de EJA	117
Quadro 9: Oferta de formação em EJA pelas Universidades de Santa Catarina.....	119
Quadro 10: Relação de Documentos para análise.....	121
Quadro 11: Disciplinas que ofertam estudos a categorias etárias, excluindo a EJA.....	207
Quadro 12: Relação de disciplinas que ofertam estudos sobre EJA por instituições, carga horária, créditos e fase do curso.....	210
Quadro 13: Saberes docentes referentes a fundamentos políticos, concepções teóricas e metodológicos da EJA	220
Quadro 14: Saberes docentes referentes à psicologia e/da educação e do desenvolvimento de jovens e adultos	222
Quadro 15: Saberes docentes referentes a fundamentos sociológicos da EJA.....	224

Quadro 16: Saberes docentes referentes à organização curricular e gestão educativa para a EJA.....	226
Quadro 17: Saberes docentes referentes à didática e docência para a EJA.....	229
Quadro 18: Saberes referentes aos fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino na alfabetização e letramento para a EJA.....	231
Quadro 19: Saberes docentes referentes aos fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino para a EJA.....	233
Quadro 20: Saberes docentes referentes a estágio curricular supervisionado em EJA.....	234

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA E SUA JUSTIFICATIVA.....	19
1.1 ELEMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
 2 A APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA: DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PESQUISAS E ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EJA.....	37
2.1 DOCUMENTOS LEGAIS E DE ORIENTAÇÃO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PARTICULARMENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA.....	47
2.2 A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	76
2.2.1 Dissertações e Teses sobre a Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos no Período entre 2000 a 2010.....	76
2.2.2 Produções em Periódicos, Livros e Trabalhos Científicos sobre o Tema.....	75
 3 AS QUESTÕES DE CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	87

3.1 ELEMENTOS DOS ESTUDOS DE PIERRE BOURDIEU PARA A COMPREENSÃO DE CURRÍCULO: CULTURA ESCOLAR, A DISPOSIÇÃO DE CAPITAIS E A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA.....	100
---	-----

4 OS ESTUDOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA.....109

4.1. OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	109
--	-----

4.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA NOS DOCUMENTOS ANALISADOS NA PESQUISA.....	122
--	-----

4.2.1 O Primeiro Conjunto de Documentos Analisados: UFSC, UDESC, UFFS e USJ.....	123
--	-----

4.2.2 O Segundo Conjunto de Documentos Analisados: UNOCHAPECÓ, UNESC, UNISUL, UNIDAVI e IFC.....	162
--	-----

4.2.3 O Terceiro Conjunto de Documentos Analisados: UNIPLAC, UNIFEFE , UNC e UNOESC.....	188
--	-----

4.3 A DISTRIBUIÇÃO DO CONJUNTO DE SABERES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA ANALISADOS.....	207
--	-----

4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DO CAMPO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS ANALISADOS.....	216
---	-----

5 CONSIDERAÇÕES.....	237
REFERÊNCIAS.....	244
ANEXOS	254
ANEXO 1 Documento de Encaminhamento e Questionário Enviados para as Coordenações de Cursos	254
ANEXO 2 Colaboração dos Participantes à Pesquisa	257

1. INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA E SUA JUSTIFICATIVA

Iniciei minha atuação docente em 1986, recém-formada pelo curso de magistério, como professora, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no município de Itajaí - SC. No ano seguinte, passei a atuar, ainda pela rede de ensino pública do estado de Santa Catarina, como professora de Sala de Recursos para portadores de Deficiência Visual, onde além de apoio pedagógico, realizava a docência como alfabetizadora por meio do Sistema Braille e demais suportes tecnológicos utilizados especificamente para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Concomitantemente, atuei como professora de séries iniciais do Ensino Regular, entre os anos de 1987 e 1993 em Navegantes - SC, quando deixei o magistério. Voltei em 2002 e permaneci até 2009, atuando na educação por meio de Organizações não Governamentais em comunidades de vulnerabilidade socioeconômica da Grande Florianópolis - SC, na realização de projetos educacionais que eram escolhidos e elaborados junto com as comunidades em que eram desenvolvidos. Os projetos propunham-se a captar e buscar resolução para as demandas educacionais específicas e imediatas, lidando com jovens, adultos e idosos, bastante afastados – no tempo e no próprio imaginário - dos processos de escolarização e dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação. E entre 2006 e 2007, atuei como gestora Pedagógica do Comitê para a Democratização da Informática – CDI – SC, no mesmo município.

As turmas atendidas nessa instituição eram bastante heterogêneas tinham em comum a localização residencial e o objetivo de reunir-se para estudar durante o período acordado. A metodologia baseava-se no método dialético¹ desenvolvido por Paulo Freire,

¹ Composto por: *investigação temática*; fase em que a realidade concreta dos estudantes começa a ser investigada, tanto quanto suas formas de interpretação e que oportuniza a representação do *universo vocabular* que será traduzido em *palavras geradoras*, junto com os temas mais significativos que se convertem em *temas geradores*. Esses temas orientam a organização curricular conectando as disciplinas com o que tem significado para os alunos. A seleção, priorização, organização dos temas vem a ser a *Tematização*. Em seguida, a etapa da *problematização* entra questionando conhecimentos e aplicabilidades. A pesquisa assume caráter mais sistemático, os conhecimentos científicos são

otimizado pelos recursos tecnológico-digitais. Essa experiência aprofundou minha compreensão de que os processos de ensino-aprendizagem são essencialmente processos de construção de consciência política e que são mais fluentes e significativos à medida que consideram os aspectos da realidade objetiva e subjetiva dos estudantes.

Em 2009, trabalhei na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como tutora a distância do curso de extensão de formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB², que atendeu professores desse estado. Nesse período estudava no Curso de Especialização Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, na Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, no qual direcionei a pesquisa às dimensões sociais, históricas e educacionais da Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina, aliando-a ao trabalho que desenvolvia na UFSC. A pesquisa realizada demonstrou que os professores de EJA, no estado de Santa Catarina, na sua maioria têm vínculo temporário como forma de contratação e pouca ou nenhuma formação específica no campo da Educação de Jovens e Adultos, ou essa formação acaba se dando sob a forma de formação em serviço, logo se seu vínculo é temporário, essa formação também se torna frágil, por ser descontínua e atemporal.

A busca de melhor elucidação a respeito dessa problemática levou-me a procurar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC em 2010. Assim, apresento como objetivo da pesquisa investigar a configuração do atendimento às particularidades da/para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores realizada em cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade presencial em instituições públicas de ensino superior e sistema ACADE do estado de Santa Catarina, no contexto após a implementação das diretrizes curriculares nacionais apresentadas em 2005/2006.

buscados e confrontados com o senso comum dando origem à apropriação de novos conhecimentos e significados.

²Ciente de que hoje a EaD é um campo hegemônico de disputas. No âmbito da formação de professores, essa modalidade também já se faz presente na EJA e acaba gerando múltiplas jornadas de trabalho aos nossos professores, no entanto, nesta pesquisa o foco não é a EaD, o que não significa que a mesma não venha a ser problematizada em algum momento, até mesmo porque temos alguns cursos de Pedagogia do sistema ACADE que já são ofertados exclusivamente nessa modalidade.

Os documentos legais e de orientação recentemente homologados e particularmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), indicam que a formação de professores para essa modalidade deve incluir além das exigências formativas gerais, as específicas para a EJA, preparando para “a atuação empática e para o exercício dialógico” com os respectivos estudantes. “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”. E, ainda acrescenta esse documento, em relação à exigência de uma formação específica que:

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares, (BRASIL, 2000, p. 56, 57).

Confrontam-se essas orientações com a realidade evidenciada no quadro 1 que situa os docentes, por sua formação, que atuam em Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina, a partir dos dados do Censo publicizados na página eletrônica do INEP³. Tais dados indicam que de um total de 3.759 educadores que lecionaram em 2009 na rede estadual de ensino de SC, três possuíam Ensino Fundamental, 84 Ensino Médio Magistério, 346 Ensino Médio e 3.326 Ensino Superior. Por área de formação, os professores formados em nível superior, classificaram-se em áreas formativas muito variadas, como demonstra o quadro a seguir apresentado:

³ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quadro 1: Quantidade de professores de EJA em SC por área de formação

Área de Formação	Quantidade de professores
Formação de Professor de Ciências da Educação	1782
Humanidades e letras	576
Ciências	296
Ciências físicas	267
Matemática e estatística	228
Artes	109
Saúde	54
Ciências sociais e comportamentais	52
Comércio e Administração	19
Engenharia e profissões correlatas	17
Direito	9
Arquitetura e construção	8
Computação	7
Agricultura, florestas e recursos pes- queiros	5
Serviços pessoais	4
Jornalismo e informação	2
Proteção ambiental	2
Veterinária	2
Professor de Disciplinas Profissionais	1
Total	3440⁴

Fonte: Elaboração própria a partir de: www.inep.gov.br (2009)

Esses educadores acima representados foram contratados mediante editais, atendendo, portanto, a requisitos especificados e considerados relevantes pela Secretaria de Educação de SC. Dois pontos importantes requerem maior investigação: o fato de que apenas 52% desses

⁴ A indicação de 3.440 áreas de formação para representar os 3326 docentes com formação de nível superior, segundo o INEP, acontece porque alguns professores podem ter indicado mais de uma área de formação, por isso essa inconsistência no número total dos dados.

profissionais sejam formados nas Ciências da Educação, e a análise sobre até que ponto essa formação contempla elementos específicos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos para a Educação de Jovens e Adultos.

Maria Clara Di Pierro (2010) em sua análise acerca da formação docente, em pesquisa realizada junto à UNESCO produzida via SECAD⁵/MEC explicita que em 2000, segundo o INEP, entre os 190.000 professores que atuavam na EJA no Brasil, “[...] 40% não tinham formação superior; alguns milhares eram voluntários, a grande maioria apresentava formação inicial insuficiente”. Em consonância a estas condições, dos cursos de Pedagogia, que somavam 1306, apenas 16 ofereciam habilitação para a EJA (DI PIERRO, 2010, p. 24, 25).

Já Soares (2006) apresentou estudo mapeando as instituições de ensino superior que possuíam nos cursos de Pedagogia habilitação em EJA no Brasil. Afirmou que essa oferta formativa já era inexpressiva antes de 2005, constituindo-se em 27 entre os 1698 cursos de pedagogia existentes em 2002, e, que a proposição das novas diretrizes curriculares nacionais de 2005/2006 para o curso de Pedagogia contribuiu para a diminuição dessa oferta.

Laffin (2006), comenta que por sua concepção essas diretrizes “[...] expressam as intenções políticas do governo em função do projeto neoliberal em que vivemos. A educação situa-se como campo político de interesses e não como política de estado visando ao desenvolvimento humano e social.” (LAFFIN, 2006, p.1)

Ocupados com a posição da escolarização na implantação de um projeto social mais justo e humanitário, pesquisadores como Arroyo, Di Pierro, Haddad, Laffin, Paiva, Moura e Soares, denunciam a ausência ou a pouca formação docente ofertada pelos cursos de Pedagogia para a EJA. A maioria dos concursos que selecionam professores para atuar

⁵ SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade criada em julho de 2004 pelo Ministério da Educação, reúne temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, antes distribuídos em outras secretarias (BRASIL, 2005). Essa secretaria passa a ter um papel fundamental em relação à Educação de Jovens e Adultos no debate e proposição de cursos, eventos e de políticas públicas. Desde o ano de 2011, essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, no entanto, perde a sua força política na proposição do debate, das ações e financiamento para a EJA.

neste segmento também não leva em conta a formação específica para essa modalidade, ainda que os documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, enfatizem a “[...] oferta de oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho” (BRASIL, 2006, p. 30) e entendam que se dê “[...] a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento.” (BRASIL, 1996, p. 36).

A pesquisa apresentada por Laffin (2010) apontava um estudo inicial de que entre as Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina que ofertam cursos de Pedagogia, apenas dez situavam estudos formativos para a EJA, sendo elas: a UFSC com 72 horas em caráter de estudo obrigatório, 54 horas em núcleo obrigatório com área opcional e 54 horas em caráter opcional; a UDESC com 60 horas em caráter de estudo opcional; a USJ somando, incluindo estágio e docência, 249 horas em caráter de estudo obrigatório; a UNOCHAPECÓ oferta um seminário de 60 horas em caráter de estudo obrigatório; a UNISUL com 132 horas de Núcleo Orientado em EJA; a UNIPAR, que oferta 45 horas em caráter de estudo obrigatório; a UNOESC e a UNC ofertam cada uma 60 horas em caráter de estudo obrigatório, a UNIVALI oferece 60 horas em caráter de estudo obrigatório e, por fim o IFC, com 60 horas em caráter de estudo obrigatório.

Diante do exposto justifica-se a presente pesquisa no contexto do estudo de Ensino e Formação de Professores, particularmente referente à Educação de Jovens e Adultos no estado de Santa Catarina, uma vez que a mesma tem como problemática compreender: *Como se dá a configuração do atendimento às particularidades para e da Educação de Jovens e Adultos na formação de professores de cursos de Pedagogia, ofertados em instituições públicas de ensino superior e do sistema ACADE do estado de Santa Catarina, após o contexto da promulgação das novas diretrizes curriculares nacionais (2005/2006)?*

Nesse sentido, esta pesquisa tem *por objeto* de estudo a oferta de estudos na e para a EJA na formação docente nos cursos de Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior⁶ públicas e do Sistema

⁶As Instituições de Ensino Superior Públicas Federais em Santa Catarina não compõem o Sistema ACADE, são elas a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, o IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina e a UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

ACAFE⁷ - Associação Catarinense das Fundações Educacionais em Santa Catarina, desenvolvidos na modalidade presencial, investigando os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade presencial e suas grades curriculares e ementas como elementos relacionados à apropriação das orientações referentes à formação para essa modalidade educativa constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005/2006) para o curso de Pedagogia.

O objetivo geral *consiste em compreender a configuração do atendimento às particularidades para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia*, na modalidade presencial, ofertados em instituições públicas de ensino superior e do sistema ACAFE do estado de Santa Catarina, após o contexto de promulgação/implementação das novas diretrizes curriculares nacionais (2005/2006). Desse modo, como objetivos específicos definem-se:

- ✓ Apresentar estudos teóricos e documentais para aprofundamento dos conceitos de currículo e formação de professores para a educação de jovens e adultos.

- ✓ Mapear e analisar documentos das propostas e matrizes curriculares, particularmente no que se refere ao atendimento da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, em cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior públicas e do sistema ACAFE em Santa Catarina.

- ✓ Identificar as concepções de professores e do perfil formativo de professores dos cursos investigados nos documentos analisados nas diferentes instituições.

- ✓ Situar elementos constitutivos do campo⁸ da Educação

⁷ Sistema ACAFE compõe-se de 17 universidades: FURB, UDESC, UNC, UNESC, UNERJ, UNIBAVE, UNIDAVI, UNIFEFE, UNIPLAC, UNISUL, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC, USJ, BOM JESUS/IELUSC, UNIARP.

⁸ Ribeiro (1999, p. 189/190) no estudo “A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico”, indicava que a “[...] institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua.” Nesse sentido, nesta pesquisa opta-se pelo uso *campo* ao conjunto de saberes que são apresentados como elementos

de Jovens e Adultos na formação inicial de professores em Pedagogia nas instituições pesquisadas.

1.1 ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Perante a problemática e objetivos apresentados anteriormente esta pesquisa realizou-se por meio do método dialético, selecionado por possibilitar que o estudo realizado contemple os aspectos contraditórios presentes na configuração do atendimento às particularidades para a formação de professores da e para a Educação de Jovens e Adultos em cursos de Pedagogia, ofertados em instituições públicas de ensino superior e sistema ACADE do estado de Santa Catarina, após a promulgação/implementação das novas diretrizes curriculares nacionais (2005/2006). Tal método distingue os aspectos ou elementos contraditórios, “[...] sem negligenciar seus liames, [compreende que se trata de uma única realidade, no intuito de refazê-la em sua unidade,] no conjunto de seu movimento.” O que possibilita “[...] descobrir a lei dos fenômenos estudados; descobrir não somente os relacionamentos dos elementos de um fenômeno em um dado momento, mas a lei de suas modificações e de sua evolução.” (LEFEBVRE 2010, p. 30).

Nessa perspectiva, a pesquisa orientou-se por estabelecer diálogos entre o contexto sócio-histórico em que se situa o objeto estudado, a configuração do próprio objeto e as implicações e consequências ao contexto, servindo assim de base para mais estudos, discussões e reflexões, sem, contudo constituir conclusões positivistas ou proposições funcionalistas.

Caracterizada como uma abordagem exploratória a investigação adotou procedimentos metodológicos de pesquisas quantitativas e qualitativas, efetuados de forma integrada para a obtenção de informações analíticas e críticas, analisando-as em sua complexidade e aprofundamento teórico-metodológico. A abordagem da realidade em sua complexidade, inerente à pesquisa qualitativa, busca ainda, estudar o fenômeno observado, segundo Flick, Von Kardorff e Steinke *apud* Günther (2006), a partir de quatro bases teóricas:

representativos da Educação de Jovens e Adultos destinados à formação docente nos cursos investigados.

a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Agregando-se então os pressupostos Flick, von Kardorff e Steinke *apud* Günther (2006) com os de Mayring (2002), chegamos a cinco grupos de atributos da pesquisa qualitativa: a) características gerais; b) coleta de dados; c) objeto de estudo; d) interpretação dos resultados; e) generalização.

Inicialmente, para situar a relevância do tema, foi realizado um estudo do tipo “Estado da Arte”⁹, mediante a pesquisa bibliográfica, com o levantamento das produções acadêmicas (dissertações e teses) em programas de pós-graduações sobre *formação de professores e Educação de Jovens e Adultos*. Essa pesquisa seguiu-se do levantamento das produções em periódicos, livros e trabalhos científicos sobre o tema. Vale salientar que se constatou a confirmação da denúncia de estudiosos sobre a formação e as práticas docentes para a EJA no Brasil com relação à problemática da necessidade de formação específica para os docentes que atuam nessa modalidade educativa. Também constatou-se a pouquíssima produção de dissertações e teses sobre essa formação nos cursos de pedagogia, sobretudo, na perspectiva da pesquisa das relações entre os currículos e suas influências na manutenção das injustiças sociais.

Buscou-se aprofundar na pesquisa fundamentos teóricos sobre os conceitos e papéis sociais de escolarização, formação de professores, currículo e elementos de análise sobre posições/atuções nas relações sociais de poder, no intuito de melhor compreender as relações entre a

⁹ Segundo Haddad, (2000), o levantamento do tipo Estado da Arte caracteriza-se por um conjunto pesquisas, as quais podem contribuir na constituição e apresentação do estado do conhecimento em determinado período, e assim, “[...] sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.” (HADDAD, 2000, p. 4)

sociedade, a escolarização e a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, foi realizada a pesquisa teórica sustentada nos estudos de Apple (2008), Bourdieu (1982, 1994, 1998), Charlot (2005), Giroux (1987, 1997), Sacristán (1998), Valle (2010), Acanda (2010) e Freire (1979, 1980, 1983, 2005). Tais teóricos permitiram o desvelamento da constituição da problemática desta pesquisa nos níveis político, econômico, cultural e social, analisados na relação com os pressupostos dos pesquisadores que discutem diretamente o tema da EJA no Brasil.

Na sequência, a análise documental apurou os documentos legais e orientadores para a EJA no intuito de embasar o estudo/a análise de como se posicionam as instituições pesquisadas em relação a essas orientações legais no que tange a essa modalidade educativa. Posteriormente, foi realizada a pesquisa nas páginas eletrônicas das Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Pedagogia, associadas ao Sistema ACADE e públicas do estado de Santa Catarina, em busca de informações sobre quais cursos/instituições ofertam estudos relativos à EJA em suas matrizes curriculares.

Para analisar os documentos selecionados optou-se também pela perspectiva da análise de discurso textualmente orientada (ADTO). Como indicam as contribuições de Norman Fairclough (2001), “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Laffin (2006) indica que na análise do discurso:

[...] o texto é compreendido como uma prática discursiva que pode possibilitar a investigação dos fenômenos sociais. Podemos analisar os diferentes documentos na perspectiva do discurso, pois os mesmos não somente representam a realidade social, como também a constituem. Os discursos constituem modos de agir no e sobre o mundo, numa relação dialética com as dimensões sociais. Na proposição de Fairclough, a análise do discurso compreende três dimensões de análise: a) fixar o olhar nos elementos textuais, tais como aspectos de organização do texto, vocabulário, o uso gramatical, coerência, coesão e sua estrutura, analisados na sua interação; b) analisar os percursos de sua produção, modos de socialização e apropriação dos textos, mediatizados pelas condições objetivas do contexto em que são

produzidos; c) observar as relações de poder e de luta por uma determinada hegemonia no seu contexto de produção. (LAFFIN, 2006, p. 24)

Assim, nessa perspectiva, analisaram-se documentos legais e curriculares desta pesquisa nas dimensões indicadas por Fairclough, focalizando os vocábulos, questões ambíguas ou contraditórias, os termos utilizados e a questão de sua intertextualidade, mediante as inter-relações desses documentos em sua historicidade, contradição, condições de produção e posicionamento nas relações de poder e de luta por hegemonia no contexto em que se inserem.

Mediante esses pressupostos, os elementos levantados possibilitaram um recorte de instituições a serem pesquisadas, que se constituíram nas que ofertam disciplinas/estudos de EJA em suas matrizes curriculares. Salienta-se que dos 75 cursos analisados em 21 instituições, 13 ofertam disciplinas/estudos de EJA e nenhum oferta a habilitação para a Educação de Jovens e Adultos¹⁰.

A análise documental foi empregada ainda no levantamento das treze instituições de ensino superior públicas e do sistema ACADEMIA selecionadas que ofertam o curso de Pedagogia em Santa Catarina, mapeando as propostas político pedagógicas/ projetos políticos do curso/dados do curso, matrizes curriculares e ementas dos cursos ofertados na modalidade presencial, particularmente no que se refere ao atendimento de estudos para e da Educação de Jovens e Adultos na formação de professores dos cursos de Pedagogia, a partir de elementos disponibilizados nas páginas eletrônicas das Instituições pesquisadas.

Para complementar essa etapa da pesquisa, já que a maioria das instituições não apresentava as propostas político pedagógicas, matrizes curriculares e ementas dos cursos publicizadas em suas páginas, foi enviado um questionário aos coordenadores de cursos das treze instituições, solicitando informações sobre a oferta de EJA no curso, o entendimento da coordenação do curso sobre a oferta dos estudos em EJA no mesmo, sobre a formação e experiência dos docentes que atuam na disciplina, da pertinência/adequação da carga horária de estudos em EJA para a atuação na área e se há outros estudos em disciplinas na matriz curricular do curso que se inserem no campo da EJA. Foi solicitado também o envio desses documentos para as coordenações desses cursos.

¹⁰ Dados apresentados e analisados no capítulo 4, quadro 8, página 107.

Cabe destacar que a estratégia de envio dos questionários correspondia, sobretudo, a três linhas de interesses, quais sejam: a obtenção de maior quantidade de documentos para a análise, a constituição de um panorama que refletisse o entendimento dos coordenadores de cursos sobre a Educação de Jovens e Adultos e, na medida do possível, a provocação para que os coordenadores refletissem sobre as constituições curriculares/documentais e a formação docente para a atuação na EJA nos cursos de pedagogia que coordenavam. Em relação a essa possibilidade de provocação de reflexões referentes a como a EJA é tratada nos documentos e currículos das instituições analisadas, por parte dos respectivos coordenadores de cursos de pedagogia, o fato de que dos treze questionários enviados, apenas quatro foram respondidos, caracteriza-se como dado a ser analisado.

Na continuidade do trabalho para análise dos documentos das propostas e matrizes curriculares, particularmente no que se refere ao atendimento para e da Educação de Jovens e Adultos na formação de professores desses cursos das instituições de ensino superior públicas e do sistema ACADEMIA, para identificação das concepções de professores e do perfil formativo nos documentos analisados nas diferentes instituições foi novamente aplicada a técnica de análise de conteúdo e documental. Essa etapa da pesquisa, entretanto, trouxe estranhamento pelos dados levantados. Desde o início, a análise das matrizes e ementas curriculares apontou tratamento diferenciado em relação às categorias etárias/sociais representativas dos alunos da educação básica, que indicavam posição valorativa inferior aos jovens e adultos nesse contexto.

Dois elementos foram evidenciados nessa fase do processo: a) o fato de que os estudos propostos para a infância ou infância e juventude apresentavam-se em muito maior quantidade do que os mesmos estudos em relação à EJA e b) a presença em grande quantidade de disciplinas cujas nomenclaturas situavam apenas áreas de estudos sem proporem recortes etários/sociais e as suas respectivas ementas realizavam tais recortes de forma excludente, aos sujeitos da EJA. A partir dessa constatação, fez-se a necessidade de analisar as categorias etárias estabelecendo parâmetros axiomáticos comparativos entre as mesmas bem como de aprofundar os estudos propostos por Henry Giroux (1987, 1997) e Michael Apple (2008), no intuito de melhor interpretar o significado dessa análise.

Os elementos foram analisados na perspectiva de investigar o que as instituições indicam como perfil do docente, a posição da configuração que a Educação de Jovens e Adultos assume na proposta

pedagógica, as ementas das disciplinas voltadas à EJA, sua carga horária e fase/ano em que são trabalhadas e quais saberes representam o conjunto para a formação no campo da EJA, mediante a constituição de categorias analíticas e empíricas.

Baseada em estudos de Marx (1983), Taffarel (2005) identifica as categorias como produções¹¹, e assim indica:

Para Marx (1983, p.218-229) o movimento das categorias surge como ato de produção real. Categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social (TAFFAREL, 2005).

Nessa perspectiva, a autora cita Minayo (2004, p. 93 - 94), ao destacar que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. Assim, distinguindo as categorias em analíticas e empíricas, conceitua:

As *categorias analíticas* são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As *categorias empíricas* são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as

¹¹ O conceito de produção não deve ser analisado unicamente sob a ótica economicista: Ou seja, unicamente como produção de um bem econômico ou de um objeto material. A produção não é apenas de um objeto, mas de um sistema de relações sociais. E, em consequência, da própria produção de sujeitos. Ou seja, também é autoprodução. No capitalismo, a produção implica a produção de um objeto (a mercadoria) que é alheia ao produtor e que o enfrenta e subordina. É uma produção alienada. (...) é também a produção do dominador e da dominação: a produção capitalista, como produção alienada, cria necessária e inevitavelmente a dominação. (ACANDA, 2006, p. 152)

especificidades que se expressam na realidade empírica (TAFFAREL, 2005).

Assim, para a realização desta pesquisa, que se constituiu no campo do currículo, tomaram-se para a construção de categorias analíticas e empíricas as contribuições de Apple (2008), que a esse respeito, afirma a necessidade de pensar os elementos curriculares de forma relacional e “[...] procurar sutis conexões entre fenômenos educacionais, tais como o currículo e os resultados sociais e econômicos latentes da instituição” (APPLE, 2008, p. 69). Desse modo, com base nas proposições desse autor, buscaram-se situar na análise dos dados os valores atribuídos nos documentos das instituições que identificam categorias de sujeitos. Tal apresentação discursiva possibilita a análise do estudo considerando as categorias filosóficas como maneiras de percepção “[...] que reificam ou coisificam os indivíduos de maneira que (os educadores) confrontam os alunos como abstrações institucionais mais do que como pessoas concretas com quem têm laços reais no processo de reprodução cultural e econômica” (APPLE, 2008, p.183).

Ainda segundo Apple, “[...] tais categorias devem ser tratadas como dados historicamente condicionados, não como dados absolutos.” E, assim “[...] apontam para a necessidade de serem entendidas pelo que são – categorias desenvolvidas a partir de determinadas situações sociais e históricas que se confrontam a determinado modelo de pressupostos e instituições” (APPLE, 2008, p. 183 - 184).

Nesse sentido, ao situar as categorias representativas sobre os sujeitos constitutivos da educação básica, localizadas a partir da destinação de estudos e/ou disciplinas que identificam o foco na Educação de Jovens e Adultos ou sua ausência na construção discursiva dos documentos, identificam-se as categorias em que se situam esses sujeitos, como por exemplo, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A análise norteou-se com o foco em compreender a “[...] atribuição de valores e categorias [como formas de considerar] um dos meios bastante significativos pelos quais os alunos estejam cultural e economicamente estratificados” (APPLE, 2008, p. 180). Ainda, tal discursividade permite compreender as concepções de docência e seu perfil formativo no conjunto das instituições, assim como o estabelecimento relacional das diferentes categorias captadas nos dados empíricos. Nessa fase do trabalho, percebeu-se o delineamento das categorias empíricas na análise dos dados documentais. E assim o estudo dos documentos curriculares focalizou-se na configuração que se

apresentou a partir da análise discursiva dos mesmos, constituindo desse modo a emergência das seguintes categorias empíricas:

Quadro 2- Categorias de análise dos dados empíricos

Categorias de análise na formação para e da EJA	Elementos discursivos que se constituem como subcategorias
Concepções de professor	Professor como intelectual (hegemônico, crítico, transformador e adaptado)
Docência e escola	Papel da pesquisa Espaço de intervenção e atuação Lócus de formação e atuação
Perfil formativo do curso	Docência para a Educação infantil e Anos Iniciais (de crianças e jovens e adultos) Promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos Atuação na pesquisa e na produção de conhecimentos Atuação na gestão educacional
Categorias sociais em relação a quem se destina a formação para a docência	Crianças/infância Adolescentes/adolescência Jovens/juventude Adultos/adulterz Idosos/envelhecimento
Conjunto de saberes no campo da Educação de Jovens e Adultos	Fundamentos políticos, teóricos e metodológicos da EJA Elementos curriculares e propostas pedagógicas Fundamentos teórico-metodológicos das áreas de ensino em particular o enfoque da alfabetização

Assim, como forma de aproximação ao tema de pesquisa, o segundo capítulo desta dissertação apresenta demandas da educação de jovens e adultos, pesquisas e elementos da formação docente no campo da EJA. Tal proposição divide-se no levantamento dos documentos legais e de orientação do campo da formação docente para a educação de jovens e adultos, particularmente em cursos de pedagogia (situado no item 2.1), a pesquisa sobre a formação docente no campo da educação de jovens e adultos nos cursos de pedagogia (no item 2.2), as dissertações e teses sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos no período entre 2000 a 2010 (no item 2.2.1) e as produções em periódicos, livros e trabalhos científicos sobre o tema (no item 2.2.2).

O terceiro capítulo, no intuito de aprofundar estudos sobre o currículo, aborda inicialmente contribuições para a análise da formação docente na educação de jovens e adultos a partir de estudos de Apple (2008), Giroux (1987, 1997), Sacristán (2000) e ainda visando à maior compreensão das relações entre currículo e contribuições para reprodução ou transformação social, apresenta elementos dos estudos de Pierre Bourdieu para a compreensão de currículo: cultura escolar, a disposição de capitais e a comunicação pedagógica.

O quarto capítulo, ao analisar os dados empíricos, situa inicialmente a existência dos estudos no campo da educação de jovens e adultos na formação de professores nos cursos de pedagogia em Santa Catarina. Na sequência, apresentam-se os cursos de pedagogia em Santa Catarina: espaços da formação de professores (no item 4.1). Tal apresentação é sucedida por elementos constitutivos no campo da educação de jovens e adultos na formação inicial docente em cursos de pedagogia nos documentos analisados na pesquisa (no item 4.2).

Ainda nesse capítulo, o estudo dos documentos analisados de cada uma das treze instituições dá continuidade à pesquisa, constituindo-se do primeiro conjunto de documentos analisados: UFSC, UDESC, UFFS e USJ (no item 4.2.1), seguido pelo segundo conjunto de documentos analisados: UNOCHAPECÓ, UNESC, UNISUL e IFC (no item 4.2.2), e por sua vez concluindo o terceiro e último conjunto de instituições analisadas: UNIPLAC, UNIFEBE, UNC e UNOESC (no item 4.2.3). Esse estudo é aprofundado ainda pela análise da distribuição organizativa dos saberes do campo da EJA levantados nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia analisados (no item 4.3) e a configuração do conjunto formativo dos saberes do campo da educação de jovens e adultos nos cursos analisados.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações sobre a pesquisa, como forma de situar melhor o tema e as questões acerca da

configuração do atendimento às particularidades para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia, no atual momento, não como estabelecimento de respostas e diagnósticos definitivos, mas, como propostas de sensibilização à necessidade de maiores discussões, estudos, debates, aplicações teórico-metodológicas e concepções políticas e filosóficas em relação a essa modalidade educativa e suas implicações sociais.

2. A APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA: DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PESQUISAS E ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EJA

Considerando os elementos históricos¹² pode-se compreender que os processos educativos voltados para adultos e mais recentemente de jovens e adultos no Brasil não são atuais e vêm ocorrendo desde a época de sua colonização. As práticas pedagógicas e as implicações educacionais são colocadas a serviço da consolidação das concepções filosóficas que refletem as ações políticas e interesses econômicos vigentes em cada período histórico sendo, desse modo, seus princípios teórico-metodológicos coerentes com tais objetivos. Durante o percurso histórico de constituição da EJA na sociedade brasileira, diferentes abordagens teórico-metodológicas, com ou sem consciência de seus atores, contribuíram com os processos de opressão ou de emancipação de seus alunos e produziram diferentes efeitos formativos no sistema educacional como um todo e, conseqüentemente, desencadearam sérios desdobramentos nos contextos sociais nos quais se inseriram.

O estudo criterioso da escolarização, na condição de instrumento de construção social/humana, requer análise que contemple suas estruturas curriculares incluindo as que formaram os profissionais que nela atuam. Requer também estudo sobre as reais condições de trabalho, sobrevivência, formação inicial e continuada de seu corpo docente, que pode coincidir ou não com as propostas pela legislação vigente e requer ainda estudo sobre os documentos legais; estes por sua vez instrumentos que traduzem retratos sociais historicamente situados. Em sua condição de instituição social, a escolarização, para ser melhor compreendida, precisa considerar as condições e determinações histórico-sociais que a contextualizam assim como as reais formas de atuação pedagógica dos professores que nela atuam.

Indiscutível objeto de distribuição de poder e divisor social, a escolarização no Brasil apoiou abertamente a manutenção do quadro de injustiças sociais até o início do século XX, mantendo a escola inacessível¹³ de várias maneiras às classes populares.

¹² Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é encontrado na monografia de especialização da autora: Gaya, 2010. Fonte: <http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000013/00001366.pdf> Acesso em junho de 2012.

¹³ A inacessibilidade para as classes populares decorria de falta de vagas; ambiente extremamente hostil, disseminação da crença na inutilidade dos

As mudanças apresentadas por volta da metade do século XX¹⁴ alteraram esse quadro, modificando a quantidade de acesso à escolarização básica sem, entretanto, alterar a essência, ou seja, contrapondo os ganhos em quantidade com perdas em qualidade. Faltaram, para acompanhar essas transformações políticas públicas que viabilizassem aportes legais, discursivos e econômicos, que assegurassem, por exemplo, a formação e as condições de trabalho e carreira de professores, que propiciassem a desejável e prometida distribuição democrática do saber como instrumento possibilitador de emancipação política e humana, ou pelo menos de mobilidade social.

O Estado ao formular políticas públicas que venham a atender às demandas do bem estar social, só o faz como resposta a extensos processos de mobilizações e reivindicações realizados por determinados setores sociais. Já que apesar do discurso de neutralidade, o Estado é um aparelho vinculado e submisso a uma classe social. Essas reivindicações ocorrem de forma conflituosa e desigual, considerando, sobretudo as desiguais formas de acesso a instrumentos legais, aparelhos de comunicação e instituições.

Os aparelhos privados de hegemonia¹⁵ posicionam-se nesse campo de negociações como instâncias de empoderamento dos sujeitos

saberes escolares para a vida prática, repleta de necessidades relacionadas à sobrevivência.

¹⁴ Internacionalmente e impulsionando mudanças nos estados nacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, em seu artigo 26, preconizou que: “Todo ser humano tem direito à instrução, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.” Nacionalmente, a Constituição Federal de 1988, incumbia ao Estado o dever para com a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

¹⁵ A noção de hegemonia tem uma longa história anterior à adoção de Gramsci, (com) grande importância para se compreender a sua função na obra de Gramsci. O termo *gegemoniya* (hegemonia) era um dos lemas políticos centrais do movimento socialdemocrata russo no fim dos anos 1890 a 1917. (ANDERSON, 2002, p. 26) O potencial dicotômico de reprodução/transformação presente na sociedade civil é analisado por Gramsci a partir do conceito de Hegemonia. Segundo esse conceito, as relações sociais mais do que impostas, necessitam ser aceitas e naturalizadas; já que o domínio político estabelecido por meio da coerção, mostra-se inviável por longos períodos de tempo. Hegemonia significa, para Gramsci, a capacidade de uma classe dirigir politicamente as demais por

que os compõem e, portanto, requerem acurada observação nos processos sociais em geral. Entretanto, esses aparelhos, e nesse caso, especificamente a escola¹⁶, compõem-se de sujeitos e grupos, que, por suas singulares constituições realizam diferentes formas de atuação, formas essas que demandam maior investigação.

Se tais contradições estão presentes na oferta, acesso e permanência na escolarização da maioria da população, também Haddad (2008), Di Pierro (2005, 2010), Laffin (2006, 2010), Moura (2001, 2006, 2007, 2008) Ribeiro (2001), Soares (2005, 2006), assim como Arroyo (2005) denunciam as condições contraditórias em que vêm se realizando as práticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em seu percurso histórico e na atualidade. Tais práticas em muito refletem as políticas públicas que, por sua vez, materializam condições de constituição da escolarização, de formação e trabalho docente merecendo, portanto, melhor investigação acerca de como vêm sendo implementadas no contexto educacional brasileiro.

Arroyo (2005), Bourdieu (1982, 1983, 1998), Dubet (2008), Sacristán (1998) e Apple (2008), apontam a forma como se dá a prática pedagógica como instrumento contributivo à manutenção ou à transformação das condições de poder, sendo que, para que se realizem de uma ou de outra maneira, faz-se necessário que a formação dos educadores contemple metodologias e embasamentos teóricos que instrumentalizem suas ações.

Nesse sentido, a análise da formação de professores e, mais especificamente a análise de como se dá o atendimento às particularidades para e da Educação de Jovens e Adultos na formação de professores de cursos de Pedagogia, ofertados em instituições públicas de ensino superior e sistema ACADE do estado de Santa Catarina, após o contexto de promulgação/implementação das novas diretrizes curriculares nacionais (2005/2006), faz parte do conjunto de fatores

meio de imposições ideológicas e culturais que legitimem e naturalizem as relações de dominação.

¹⁶ Como aparelho privado de hegemonia, a escola ocupa posição estratégica nas relações de poder. Conformada pelos condicionantes históricos e determinantes sociais que a criam e sustentam, ainda assim, apresenta-se como espaço potencial de pesquisa, produção, socialização e crítica de conhecimentos instrumentalizadores de condutas construtivas de emancipação política e humana.

socialmente determinantes para a conservação ou transformação do estado de opressão em que vivem milhares de sujeitos jovens e adultos não escolarizados/alfabetizados e, portanto, alienados de seus direitos políticos e humanos, tendo como possibilidade de construção ou resgate desses direitos o sistema escolar.

Disposto como se encontra, o sistema escolar funciona como um processo de seleção fracionado durante o qual os alunos tidos como os “mais fracos”, que são também os menos favorecidos socialmente, vão sendo remetidos para as habilitações de baixo prestígio, de pouca rentabilidade (DUBET, 2008, p.27). O autor ainda afirma que “[...] a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares”. Sacristán (1998) aponta que os professores, tanto quanto os profissionais da educação, podem levar a Escola a reproduzir as injustiças sociais, pois podem legitimar:

[...] as diferenças sociais, transformando-as em outras de caráter individual. Diferente grau de domínio da linguagem, diferenças nas características culturais, nas expectativas sociais e nas atitudes e apoios familiares entre os grupos e classes sociais, transformam-se na escola uniforme, em barreiras e obstáculos intransponíveis para aqueles grupos distanciados socialmente das exigências cognitivas, instrumentais e de atitudes que caracterizam a cultura e a vida acadêmica da escola. As diferenças de origem consagram-se como diferenças de saída, a origem social transforma-se em responsabilidade individual. (SACRISTÁN 1998, p. 21).

O processo de escolarização, segundo essa perspectiva é produto e produtor das condições que levam seus alunos, segundo suas origens sociais, a viverem processos de inclusão branda¹⁷ e exclusão,

¹⁷Inclusão branda refere-se à condição de manutenção no interior da escola e ou da sociedade de sujeitos a despeito da pouca ou nenhuma realização de processos de apropriação/apreensão dos saberes socialmente legitimados. Tais processos desenvolvem-se ou não, também, a partir das especificidades condições pedagógicas relativas às especificidades culturais/cognitivas/sociais dos sujeitos de aprendizagem. (FREITAS, 2002).

ficando destituídos de acesso aos bens culturalmente produzidos e, deste modo, tolhidos em seus direitos de cidadania e prejudicados em sua qualidade de vida por diversos fatores, especialmente a falta de acesso a serviços e bens essenciais.

Nesse contexto, é importante situar elementos em que se visualizam tais desigualdades sociais, e, portanto também escolares, ao analisar os dados de analfabetismo e analfabetismo funcional no Brasil. Esses números do analfabetismo no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, vêm sendo significativamente reduzidos desde a década de 1940, chegando em 2009 à quantidade de 14.065.000 indivíduos analfabetos com 15 anos ou mais de idade, configurando 9,7% da população, enquanto o percentual de analfabetos funcionais no mesmo ano era de 20,3%, conforme demonstra o quadro número 3.

Quadro 3 – População Analfabeta no Brasil com 15 anos ou mais.

Ano	População Total	População Analfabeta	Taxa Percentual de Analfabetismo
1940	23.648.000	13.269.000	56,1%
1950	30.188.000	15.272.000	50,6%
1960	40.233.000	15.964.000	39,7%
1970	53.633.000	18.100.000	33,7%
1980	74.600.000	19.356.000	25,9%
1991	94.891.000	18.682.000	19,7%
2000	119.533.000	16.295.000	13,6%
2006	138.600.000	14.391.000	10,4%
2009	191.800.000	14.065.000	9,7%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes no IBGE (2011)

Ao compararmos esses números com o Quadro 1, que demonstra a ausência de formação específica de professores que atuavam na EJA em 2009, no Estado de Santa Catarina, deflagra-se o problema apontado por Di Pierro (2005, p. 26), de que essa ausência na formação dos educadores que atuam na EJA é uma questão nacional. A autora ainda alega que o problema deve-se também ao “[...] escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização.” (DI PIERRO 2010, p. 26).

O Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA situa a alfabetização “[...] como estágio inicial de um processo mais amplo de inserção na cultura escrita, onde estão envolvidos diversos níveis e tipos de habilidades e conhecimentos”. Esse relatório declara o reconhecimento da escola como “[...] principal agência de promoção da cultura escrita” e defende que, “[...] para uma inserção autônoma e criativa nesse universo, são necessários processos mais alongados de escolarização” (BRASIL, 2009, p. 105). Finalmente “[...] reafirma o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à educação de jovens e adultos (EJA)”. Tal compromisso posiciona-se como necessidades diante do:

[...] ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidos a jovens e adultos dos setores populares para garantir seu direito à educação básica; a persistência de desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros, no processo histórico-estrutural na sociedade; a precariedade e vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, o que condiciona o direito à educação de jovens e adultos populares; o avanço da consciência dos direitos humanos básicos e especificamente do direito à educação, assim como as pressões pela igualdade do direito à cidadania em nossa sociedade; as crescentes pressões de coletivos populares e da diversidade de movimentos sociais para que políticas públicas atendam a especificidade de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos; os avanços que vêm acontecendo nas políticas públicas socioeducativas, de qualificação, de geração de emprego e renda etc. articuladas especificamente para a juventude e vida adulta populares, inaugurando formas compartilhadas de gestão colegiada, notadamente com a participação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em instân-

cias de representação nacional e na CNAEJA¹⁸; os avanços havidos nas políticas de financiamento da educação básica e particularmente da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2009, p. 10, 11).

Segundo esse documento, as estatísticas oficiais consideram e registram os números de analfabetismo absoluto e os seus percentuais (quadros n°. 2 e 3), baseados na auto-declaração da população recenseada, enquanto os números sobre analfabetismo funcional (quadro n°. 4), baseiam-se nos anos de estudo da população estudada. A partir dos resultados das pesquisas realizadas sobre os programas de alfabetização de jovens e adultos, o documento declara ser “[...] cada vez mais enfatizada a necessidade de promover a continuidade dos estudos.” (BRASIL, 2009, p. 106).

Quadro 4: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil entre os anos de 2011 e 2009.

Período	Taxa de analfabetismo
2001	12,38%
2002	11,87%
2003	11,61%
2004	11,45%
2005	11,13%
2006	10,47%
2007	10,09%
2008	9,92%
2009	9,7%

Fonte: Elaboração própria a partir de: www.ibge.gov.br (2011)

¹⁸ CNAEJA- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 5: Taxa de analfabetismo funcional no Brasil¹⁹

Período	Taxa de analfabetismo
2001	27,3%
2002	26%
2003	24,8%
2004	24,4%
2005	23,5%
2006	22,2%
2007	21,7%
2008	21%
2009	20,3%

Fonte: Elaboração própria a partir de: www.ibge.gov.br (2011)

Os processos de escolarização, segundo os estudos de teóricos como Bourdieu (1982, 1994, 1998), Dubet (2008) e Sacristán (1998), produzem e são produzidos em um sistema social injusto e desigual. Assim, depreende-se a contribuição desse sistema para a manutenção de analfabetismo e alfabetismo funcional entre cidadãos acima de 15 anos que, por essa condição, ocupam posição de politicamente explorados e socialmente oprimidos.

Em relação a essas questões, o mesmo documento da VI CONFINTEA aponta outra consideração importante que se refere ao “[...] esforço verificado no país em atender a população de jovens e adultos em programas”, entre 1992 e 2005, o qual “[...] não resultou em aceleração da tendência histórica de queda das taxas de analfabetismo brasileira, mais lenta que a de diversos países do mundo”. (BRASIL, 2009, p. 10, 11). Tal documento destaca ainda que:

[...] os programas de alfabetização com 6 a 8 meses, como propostos pelo PAS²⁰ e depois pelo

¹⁹ O IBGE considera para a taxa de analfabetismo funcional a porcentagem de pessoas de uma determinada faixa etária que tem escolaridade de até 3 anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária (IBGE 2011).

²⁰ O Programa Alfabetização Solidária (PAS) “[...] foi criado em 1996 com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil. O programa está caracterizado na evolução espaço temporal, pelas parcerias das Prefeituras Municipais, Instituições de Ensino Superior, Empresas e administração do PAS (transformado em ONG no ano de 1998 com o nome de

Brasil Alfabetizado, têm eficácia limitada na garantia da aprendizagem, como denunciam há muito tempo educadores ligados à EJA e corroboram os dados estatísticos e os resultados de avaliação de programas. De acordo com PNADs de 1992 a 2002, em torno de 60% das pessoas que ao longo da vida só freqüentaram cursos de alfabetização declaram-se analfabetas (Henriques, 2006). As avaliações do PAS e do PBA²¹, por sua vez, vêm mostrando que há dificuldades na focalização do público alvo, pois as salas de alfabetização atraem pessoas com baixa escolaridade mas que têm já um domínio, ainda que rudimentar, da leitura e da escrita. A avaliação cognitiva realizada pelo PBA numa amostra de alfabetizando testados na entrada e na saída do programa mostrou que em torno de 40% já estavam alfabetizados na entrada e tiveram progressos nulos ao longo do curso. Os que poderiam ser considerados analfabetos absolutos, por sua vez, realizaram progressos bem modestos, não chegando ao nível de leitura de pequenos textos – um bilhete simples, por exemplo, que corresponde à definição usual de alfabetização no país. Além da precariedade em que normalmente esses cursos funcionam, com monitores leigos e sem materiais didáticos apropriados, a falta de vinculação das aprendizagens com oportunidades

Alfasol).” Fonte: <http://www.castelobranco.br/site/index.php/programas-sociais/programa-alfabetizacao-solidaria.html> Acesso em julho de 2012.

²¹ O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=817&id=12280&option=com_content&view=article. Acesso em julho de 2012.

de uso da leitura e escrita ou continuidade dos estudos leva à redução do aproveitamento. (BRASIL, 2009, p. 106).

Sobre as críticas pontuadas, o documento relata que, baseada nos estudos sobre os resultados acima mencionados, a SECADI, adotou, entre outras ações, o acompanhamento sistemático dos parceiros que implementam os programas, auxiliando nas elaborações de diagnósticos, planejamentos e adoções de opções pedagógicas, e de ações de alfabetização e **formação de alfabetizadores**, “[...] além de definir planos para oferecer oportunidades de continuidade de estudos para os egressos”. (BRASIL, 2009, p. 107).

A necessidade de investir na formação docente para a educação de jovens e adultos é recorrentemente citada no documento da CONFINTEA, que inclusive define como prerrogativa “[...] aperfeiçoar mecanismos de regulação e controle social sobre as instituições de ensino superior (IES) quanto à formação de professores” para essa modalidade de ensino. (BRASIL, 2009, p. 49).

Ao estudar as condições dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, Maria Clara Di Pierro (2005), ressalta que a necessidade de formação inicial e continuada específica dos mesmos tem sido tratada como prioridade nos Fóruns de EJA, sobretudo por possuir especificidades relativas às identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem, assim como pela diversidade constatada no perfil dos agentes sociais alfabetizadores, “[...] muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal.” A autora defende que entre as variadas causas dessa situação encontram-se:

[...] a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o **escasso envolvimento das instituições de ensino superior** com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (DI PIERRO, 2005, p.18, grifo acrescentado).

A constatação dessa problemática, continua a ser analisada no item a seguir, que busca retratar a configuração dos documentos legais e de orientação que tratam da formação docente, particularmente, para a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 DOCUMENTOS LEGAIS E DE ORIENTAÇÃO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PARTICULARMENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Na década de 40, no Brasil, após a Revolução de 30, algumas ações políticas foram iniciadas no sentido de reverter a situação identificada que apontava elevados índices de baixa escolarização entre jovens e adultos. Ademais, os processos acelerados de industrialização, a necessidade de consumo e urbanização requeriam políticas públicas voltadas para a “erradicação” do analfabetismo desse segmento social, sendo então, para este fim, criado o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, por meio do DECRETO – LEI n ° 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Além desses fatores, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) o contexto existente à época, principalmente após a Segunda Grande Guerra Mundial, levou a criação da UNESCO, que “[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Moura (2007, p.51) aponta ainda que embora algumas proposições políticas ²² e pedagógicas importantes tenham sido realizadas desde a década de 40, a oferta de escolarização era desenvolvida transplantando procedimentos, recursos metodológicos e toda a prática a partir do que era desenvolvido na educação infantil.

A formulação de políticas públicas referentes à formação de professores para atuar na EJA no Brasil de acordo com Moura (2007) prosseguiu entre as décadas de 1940 e 1980, ressentindo-se de proposições efetivas, levando a prática pedagógica a ser realizada “[...] através de professores improvisados, temporários e “selecionados”

²² Além de FNEP – Fundo Nacional do Ensino primário, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que realizou dois significativos eventos: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. (MOURA, 2000, p. 50).

através de injunções políticas paternalistas e eleitoreiras” (MOURA, 2007, p. 52). Importante movimento, a Campanha de Educação de Adultos, em 1947, trouxe o tema à discussão por parte de educadores e da sociedade civil à época. Essa campanha previa inicialmente a alfabetização seguida da implantação do curso primário e, então, da "ação em profundidade", que se constituiria em capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. (CUNHA, 1999, p.10).

A I Campanha de Educação de Adultos caracterizou-se como um marco histórico. Contou com representantes da sociedade civil organizada de cada Estado da Nação e de especialistas do governo, desdobrando-se em estudos, pesquisas e publicações que divulgavam a educação vista como instrumento de resolução dos problemas sociais, já que os analfabetos eram relativamente responsabilizados pela pobreza e pela miséria nacionais. A educação de adultos, por sua vez, era considerada como tarefa simples, que requeria apenas boa vontade, sentido de vocação humanitária e ou religiosa e, sobretudo de doação, já que o voluntariado era valorizado em detrimento dos processos de profissionalização. Essa concepção de professor, assim dispensava formação específica e foi nessa perspectiva que a etapa de capacitação profissional, prevista pela Campanha estabeleceu-se no período.

As reflexões e os debates sobre escolarização de adultos trouxeram muitas críticas por todo o Brasil durante as décadas de 1940 e 1950. Enquanto o senso comum dava lugar a opiniões fundamentadas, sobretudo nas teorias da psicologia da aprendizagem que preconizavam a capacidade de aprender em qualquer idade, de construir conhecimentos dentro ou fora da escola, a realidade pouco avançava em direção a novas propostas educacionais. O clima geral era de pessimismo, devido aos confrontos com a realidade que apontavam precarização das condições em que ocorria o processo ensino-aprendizagem e consequentemente os resultados insatisfatórios apresentados. Enquanto a maioria dos estados da União apresentava problemas naquela época, o estado de Pernambuco destacava-se por apresentar consistentes propostas metodológicas e filosóficas para a Educação de Jovens e Adultos. Em especial, o educador Paulo Freire, de acordo com Moura *apud* Ceratti (2010, p.3) compreendia a alfabetização como:

[...] muito mais do que como simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita, e sim como a formação de uma atitude de criação e recriação. Por isso, ela devia partir de

situações concretas e se realizar por meio do diálogo. Os conteúdos seriam de situações da vida dos educandos, traduzidos em “palavras geradoras” para a alfabetização e “temas geradores” para a pós-alfabetização. [Sendo assim que] Seleccionadas as palavras geradoras, criavam-se situações nas quais elas eram colocadas em ordem crescente de dificuldades fonéticas. O debate em torno das palavras seleccionadas e “codificadas”, ao tempo em que levava os grupos a se conscientizarem e paralelamente se alfabetizassem, era precedido de ampla discussão dos alfabetizandos. (MOURA *apud* CERATTI, 2010, p.3).

Em 1958, ocorreu o *II Congresso Nacional de Educação de Adultos* e Freire apresentou com outros educadores de seu estado o relatório: *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos*. O documento denunciou a falta de formação específica para a docência nessa área e apresentou metodologia que concebia o aluno como sujeito portador de conhecimentos que, ao serem problematizados, ampliavam a compreensão da realidade e, junto com o processo educativo ou alfabetizador, procurava soluções, fazendo assim, uma análise crítica do contexto com vistas à reconstrução desse contexto diretamente por meio do processo ensino-aprendizagem. Essa proposição pedagógica constituiu-se como Pedagogia Emancipatória, uma prática educativa que visava à intervenção na estrutura social que produz e reproduz o analfabetismo. A leitura e escrita grafológicas serviam de suporte para a leitura e escrita da realidade do próprio indivíduo e de seu contexto social. Nessa perspectiva, educação e alfabetização são processos a serem desenvolvidos conjuntamente. O aluno aprende a ler, interpretar, escrever, problematizar os textos e o seu contexto. Entretanto, a divulgação dessa metodologia e o respectivo embasamento teórico-filosófico ainda que tenham tido alcance nacional, efetivaram-se nos espaços não formais de educação configurando-se como educação popular até 1963²³, quando Freire foi encarregado pelo

²³ Segundo Haddad e Di Pierro (2000), entre 1959 e 1961, importantes programas, em sua maioria, apoiados pelos recursos governamentais foram implementados, entre eles, o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1961, patrocinado pelo governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1961; os Centros Populares de

governo nacional de constituir o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

Com o Golpe Militar de 1964, as ações governamentais até então realizadas foram interrompidas, sobretudo as que possibilitavam conscientização ou postura crítica da parte dos educandos. Paulo Freire foi exilado e o governo em substituição aos Programas que vinham ocorrendo em Educação de Jovens e Adultos instituiu movimentos como a Cruzada de Ação Básica Cristã - ABC, que ocorreu entre 1966 e 1970 e o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, por meio da Lei 5379 de 15/12/1967 que permaneceu até 1985.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.8), três características fundamentavam o MOBREAL: a) funcionava como um programa educacional paralelo em relação aos demais programas de educação; não tendo seus recursos financeiros vinculados a verbas orçamentárias. b) Sua operação era descentralizada ficando a cargo, nos municípios de “[...] ‘representantes’ das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.8). c) O processo pedagógico era centralizado, possuindo uma única matriz curricular, proposta teórico-metodológica e suporte didático-pedagógico instituídos pela Secretaria Executiva. O material pedagógico era produzido por empresas privadas e distribuído igualmente por todo o território nacional, a despeito das diferenças culturais caracterizadas por cada região.

Em 1971, a Lei 5692/71 instituiu o Ensino Supletivo, estruturado em quatro funções: a Suplência, que visava a “[...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames”; o Suprimento, que pretendia, pela “repetida volta à Escola”, atualizar ou aperfeiçoar conhecimentos; a Aprendizagem, que “correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC” e a Qualificação, “[...] função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.10).

Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, com a presença de Paulo Freire.

Grande mudança foi alcançada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que concebeu em seu artigo 208 o Dever do Estado assegurar a garantia de “[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...] com esta modalidade educativa.”

Haddad e Di Pierro (2000) salientam que o processo de redemocratização ocorrido no final da década de 1980 constituiu “[...] instrumentos jurídicos nos quais se materializou o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.12). Para Haddad (2008, p. 131) a EJA, reconhecida como direito desde a década de 1930, conquistou posição de direito de cidadania por meio do instrumento jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/1971, atendendo às demandas expressas desde a década de 1960 e consolidou-se como dever do Estado na Constituição Federal de 1988. Neste mesmo período, segundo o autor, a União reconheceu o analfabetismo entre jovens e adultos como dívida social e designou o montante de 50% dos recursos destinados à educação para atingir a meta de universalizar a educação básica, estabelecendo para tanto o prazo de 10 anos.

Em 1996, a EJA foi definida na LDBEN²⁴, como modalidade de ensino dentro da Educação Básica. Esse movimento foi impulsionado por debates internacionais que vinham pronunciando-se desde a década de 1950 e ações sociais nacionais que se se expressaram desde os anos de 1960, ainda que interrompidas no período da Ditadura Militar nessa mesma década, e, na década de 90, buscou-se romper com o status de suplência. A referida LDBEN ratificou o art. 208 da Constituição Federal e ordenou em sua Seção V, inciso 1º que os sistemas de ensino assegurassem de forma gratuita, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho.”

Sobre a formação de professores, a LDBEN/96, embora não mencione diretamente a EJA, em seu artigo 62 preconiza que se faça “[...] de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e

²⁴ A LDBEN anterior, Lei 4024 de 1961, não mencionava a Educação de Jovens e Adultos. Mencionava a educação como direito de todos e indicava que para os que iniciassem seus estudos, do ensino primário, depois da idade regular (7 anos inicialmente) poderiam ser criadas classes especiais.

modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...].”

Posteriormente, o Decreto nº 3276 de 6/12/1999 que dispõe sobre a formação de professores para a Educação Básica institui em seu art. 2º inciso I que os cursos de formação sejam organizados de forma a atender à “[...] compatibilidade da Educação Básica em que atuarão os graduados.” Uma vez que parte dos graduandos necessariamente atuará na EJA, faz-se necessário investigar se e como a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica tem sido tratada nos cursos de formação docente.

O artigo 3º determina que “A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica,” o que dá indícios sobre a necessidade de se ter na matriz curricular a oferta de conhecimentos sólidos de forma não discriminativa sobre todas as modalidades da Educação Básica, incluindo a EJA.

Em seu artigo 5º determina nos incisos I e II que a formação observe as seguintes competências: No inciso I; “[...] comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática”. E, no inciso II, “compreensão do papel social da escola”.

Ambos os incisos, por sua natureza tornam imprescindível a compreensão da problemática da conformação histórico-social que produz e reproduz sujeitos destituídos de seus processos de escolarização e alfabetização, refletindo contradições éticas e políticas nocivas à consolidação da democracia. A compreensão do papel social da escola, por sua vez a situa, conforme orientam os estudos de Bourdieu (1982, 1998) como instância poderosa de reprodução²⁵ ou de

²⁵Segundo Apple, (2008): “A noção de reprodução pode levar a uma suposição de que não há (ou talvez não possa haver) resistência significativa alguma a tal poder. Todavia, não é isso que ocorre. A luta contínua pelos direitos democráticos e econômicos de parte dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, dos negros, [...] e outros, atua como uma lembrança importante da possibilidade de realização de uma ação concreta. Boa parte dessa luta permanece relativamente não-ordenada e sem uma teoria coerente de justiça social a sustentá-la. Parte dela tem sido “incorporada” por caminhos que não são de forma alguma ameaças aos interesses já estabelecidos. Muito dessa luta permanece oculta na mídia e não é registrada no “conhecimento legítimo” que encontramos nas escolas. Contudo, o próprio fato de haver mais uma vez

transformação social. Para realizar emancipação humana investe-se como espaço de pesquisas, debates, reflexões, construções coletivas e ativas de conhecimentos a serviço da construção individual e social, que precisa levar em consideração de forma humanitária e equalizadora todos os indivíduos da sociedade.

A década de 90 foi fortemente demarcada pela reforma educacional, impulsionada pela necessidade de ajustes do sistema global capitalista, que conhecemos como globalização. O sistema global capitalista, fundamentado e fortalecido pelo soberano poder de mobilidade do capital, não se submete ao controle dos Estados Nação, nem aos interesses democráticos e acaba submetendo os países não dominantes, economicamente a modelos de estruturação social que se desenham por meio das práticas de escolarização.

A reforma educacional realizada a partir da década de 1990 veio problematizar ainda mais a vulnerabilidade da formação e condições de trabalho de professores à época, conforme Pereira e Peixoto (2008), que debatem a questão da instituição da educação como um serviço e não mais como um direito; os professores como prestadores de serviço; os alunos como capital humano, a ser ofertado ao setor privado e o setor privado como orientador dos currículos escolares.

Segundo Haddad (2008), nesse período, as pressões de organismos multilaterais, o imperativo da readequação às novas diretrizes econômicas e sociais impostas pela revolução tecnológica e pela globalização, traduzidos no processo de reforma na educação dos anos de 1990, produziram significativas mudanças também na EJA. O Artigo Constitucional 208 sofreu sutil reformulação, assim apresentando-se: – “[...] ensino obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” Haddad (2008, p. 134) aponta que a interpretação da nova deliberação “[...] consolida o entendimento que a obrigatoriedade não diz respeito ao Estado, mas sim a compulsoriedade da matrícula”. Além dessa medida, o autor cita ainda a Emenda Constitucional n.

movimentos e grupos de estudos sérios de orientação socialista no operariado, de haver grupos de história do trabalho entre professores e administradores em várias escolas, de haver conhecimento, debate e interesse renovado nas universidades, entre os grupos oprimidos, e em outros lugares, sobre a teoria marxista e a ação coletiva – tudo isso aponta para o problema de usar a noção de reprodução acriticamente.” (APPLE, 2008, 215)

14/1996²⁶ que, ao suprimir o art. 60 das Disposições Transitórias desincumbe o Governo Federal de seu compromisso com a “erradicação” do analfabetismo no prazo de 10 anos (contados a partir de 1988); a redução dos recursos para o financiamento, que de 50% foram reduzidos “ao equivalente a” 30%, e a focalização das esferas do poder público à “[...] manutenção do ensino fundamental na modalidade “regular” (HADDAD, 2008, p. 136)”. Assim, o autor aponta que tais proposições políticas expressam contradição em relação ao art. 205 da Constituição Federal que coloca a Educação como direito de todos.

Outra ação pública impactante e significativa, nessa mesma década foi a criação, pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério – FUNDEF. Com o objetivo de orientar a destinação de recursos para o ensino fundamental, esse Fundo não incluiu a EJA no recebimento de financiamentos além de diminuir o repasse de recursos da União para a educação básica. Tais ações caracterizam-se como reflexo e fulcro da manutenção do estado objetivo que Haddad (2008, p.133) denomina “Processo de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas”, aqui apresentado como o descaso das políticas públicas pela adequada formação dos professores que atendem a esta modalidade educativa e que tem seus sustentáculos fortemente firmados - sobretudo a partir da década de noventa, quando o “[...] discurso da inclusão que vinha sendo crescente até aquele momento passou a ser substituído pelo discurso da exclusão” – nos aparatos jurídicos, nas formas de financiamento e nas ofertas de formação por parte das Instituições Universitárias (GAYA, 2010)

É na década seguinte que a EJA emerge sendo reconhecida como uma dívida social brasileira e tendo seus recursos operacionais assegurados pelo atual FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, implementado em 01/01/2007. Por outro lado, as ações de oferta e manutenção de estudos para os sujeitos da EJA, ressignificadas desde o início do processo de redemocratização, no final dos anos de 1980 até os anos de 2000 esbarraram, segundo Moura

²⁶ O Art. 2º dá nova redação aos Incs. 1 e II do Art. 208 da Constituição Federal, nos seguintes termos: “I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

(2009), com a falta de docentes com formação específica para atuar nessa modalidade educativa, assim como a falta de “[...] proposições para a carreira e a formação de professores especificamente para atuar na modalidade, com exceção de iniciativas de alguns municípios brasileiros que fazem opção por desenvolver programas de formação continuadas para os professores da área”. (MOURA, 2009, p. 52)

O Parecer CEB 11/2000, norteia-se a partir dos documentos internacionais que preconizam a EJA como proposta de educação ao longo da vida e educação continuada, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA constituindo-a conforme as seguintes funções: a) a função reparadora que visa ao ingresso de jovens e adultos ao ciclo dos direitos por intermédio da restituição de um direito negado; b) a função equalizadora que contempla a necessidade de se oferecer mais oportunidades a quem teve menos oportunidades de realizar seus estudos; c) a função qualificadora que adota a perspectiva da educação permanente para toda a vida.

Sobre a formação de professores, o documento indica no Art. 17 que a formação inicial para esta modalidade “[...] terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:” Inciso II: “[...] investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas”.

Ao reportarem à formação de professores as DCNs para o Ensino Fundamental e Médio e as Diretrizes para a EJA por um lado, mantêm a coerência de permanecer como uma modalidade destas etapas de ensino, mas, por outro lado, não indicam documentos para a EJA no sentido da superação da pouca atenção que ainda recebe nos elementos legais e de orientação e na configuração das práticas formativas.

No contexto das ações legais conjugando esforços entre as esferas públicas: União, estados e municípios, o Plano Nacional de Educação – PNE instituído pela Lei nº 10.172/2001 apresentou como objetivos e prioridades, entre outros: “[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.” O documento compromete-se com a “erradicação” do analfabetismo, incluindo a proposição da garantia do “[...] ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.” E considera a alfabetização desses alunos em sentido amplo: “[...] de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das

operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 2001).

Di Pierro (2010) defende, ao analisar o PNE “que as metas para a educação de jovens e adultos (EJA) não serão alcançadas”. (DI PIERRO, 2010 b, p. 939). Entre outras ponderações, a autora afirma:

Embora mencionasse a necessidade de especialização do corpo docente, o Plano previu apenas que os estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais da EJA. Perdeu-se, assim, a oportunidade de convocar as instituições de ensino superior a considerar esse aspecto na formação inicial de professores e também a se engajar na formação continuada de docentes que atuam em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino (DI PIERRO, 2010 b, p. 945).

No mesmo regime de colaboração entre as esferas de poder, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6094/2007, representando “[...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”, define em seu art. 2º: “A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:” entre outras medidas, indicado no inciso XI, a manutenção dos programas de alfabetização de jovens e adultos.

O recebimento de recursos técnicos e financeiros provenientes da União implica a adesão por parte dos estados e municípios ao compromisso “Todos Pela Educação”, de acordo com o que é estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, um plano que “[...] pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE),” composto por medidas diversas que objetivam reverter os baixos índices apresentados pela educação básica no país, incluindo a Educação de Jovens e Adultos como prioridade, mantendo as proposições já existentes.

Em 12/2005 foi aprovado o Parecer nº 5/2005 que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia por meio da Resolução do Conselho Nacional/CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Segundo Scheibe (2007), as diretrizes curriculares nacionais - DCNs para o Curso de Pedagogia são o resultado de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. (SCHEIBE, 2007, p. 44).

A autora relata que após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação – Sesu/MEC, no intuito de realizar mudanças nos currículos dos cursos de pedagogia, lançou Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, convidando as instituições de ensino superior para proposições para a elaboração das diretrizes curriculares para os referidos cursos. Segundo a autora entre as orientações gerais contidas no Edital:

[...] é possível depreender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular então iniciada: flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. O objetivo mais geral, apontado como orientador para a reforma dos cursos de graduação, parece ter sido, fundamentalmente, o de “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível” (Catani et al., 2001, p.74). Para a formação de professores seria possível visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Foram instituídas pela Sesu/MEC as Comissões de Especialistas de Ensino – Coesp – com o objetivo de “elaborar padrões de qualidade para os cursos de graduação e contribuir para a execução e os procedimentos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior,” bem como “[...] organizar as diretrizes gerais de currículos para os respectivos cursos, a serem submetidas depois ao CNE, para sua aprovação”. (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Assim, entre o período da promulgação da LDBEN/96 e as DCNs/2005 mantiveram-se em disputa as divergentes concepções “[...] a respeito da identidade e da organização do curso.” (SCHEIBE, 2007, p. 46):

À concepção de formação expressa nas reformas instituídas a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, na esteira das mudanças educacionais neoliberais desenvolvidas na América Latina durante a década de 1990, contrapôs-se o pensamento social-crítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático. (SCHEIBE, 2007, p. 46)

Nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146 de 10 de março de 1998, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores vinculados às faculdades de educação de universidades brasileiras ofereceu, uma proposição de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, em maio de 1999, fundamentada nas sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das IES, que responderam ao Edital n. 4/1997, da Sesu/MEC, juntamente com os resultados de um amplo processo de discussão nacional, em que foram ouvidas importantes entidades da área, como a Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, apoiada em suas concepções centrais pela a ANPEd Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e o Forumdir - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, a Anpae - Associação Nacional de Administradores Educacionais e o Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade. (SCHEIBE, 2007, p. 47-48).

Em maio de 1999, foi apresentada pela CEEP, à Sesu/MEC, proposta para Curso de Pedagogia, contemplando “[...] princípios básicos definidos pelo movimento dos educadores [os quais] não se restringiam apenas aos que poderiam estruturar um Curso de Pedagogia, mas serviam como fundamento para outras situações de formação de profissionais.” (SCHEIBE, 2007, p. 49). Tal proposta não foi encaminhada porque tanto a Sesu quanto a SEF- Secretaria de Ensino Fundamental

“[...] resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior²⁷.”

Ainda segundo a autora, outros documentos sucederam esse primeiro ao serem encaminhados ao CNE, reforçando as proposições inicialmente apresentadas pela CEEP em maio de 1999, entre os quais, destaca-se o *Posicionamento Conjunto das Entidades*²⁸, “entregue ao CNE em novembro de 2001, subscrito pelas seguintes entidades: Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores.” (SCHEIBE, 2007, p. 50). Tal documento, em seu conteúdo, corroborando com as diretrizes apresentadas pela Comissão em 1999, defendeu essencialmente a docência como base do Curso de Pedagogia afirmando que: “O Curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (BOLETIM DA ANFOPE, 2001, p.15). (SCHEIBE, 2007, p. 53).

Nos anos seguintes, entre maio de 1999 e abril de 2005, as formas de comunicação até então presentes em relação à formulação das DCNs para o curso de Pedagogia, deram lugar “a um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação” (SCHEIBE, 2007, p. 53), ainda que educadores e entidades representativas dos mesmos mobilizassem-se no sentido de acompanhar e influenciar de alguma maneira tal construção legislativa. Nesse período, segundo Scheibe, (2007), “Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena.” (SCHEIBE, 2007, p. 53).

Dando fim aos anos de expectativa, marcados por fortes pressões das comunidades acadêmica e educacional-empresarial, o CNE divulgou, em março de 2005, a minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Tal documento foi

²⁷ A autora aponta que tal decisão ocorreu pelo fato de que as definições sugeridas entrariam em confronto com a indicação da LDB/96 que em seu artigo 63, ao estabelecer a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a “formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (SCHEIBE, 2007, p. 49).

²⁸ Fonte: Boletim da Anfope, 2001 (SCHEIBE, 2007, p. 49).

rejeitado abertamente pela comunidade acadêmica, em função de utilizar concepções e tendências consideradas inadequadas e superadas pelos educadores à época, entre as quais a autora destaca: a definição do Curso de Pedagogia como licenciatura, constituído por duas habilitações distintas: magistério da educação infantil; e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, definidas nos seguintes termos: “o projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes” (Brasil, 2005). Bem como o estabelecimento do Curso Normal Superior, que possibilitaria ao estudante realizar as duas habilitações, mas de forma desintegrada. (SCHEIBE, 2007, p. 55)

Desse modo, a publicização da minuta provocou mobilização de educadores, que por sua vez foram sintetizadas em documento assinado pela Anfope, Anped e Cedes e enviado ao CNE “com solicitação de uma audiência pública antes da aprovação definitiva das diretrizes.” (SCHEIBE, 2007, p. 55). Como principais críticas apontadas no documento, Scheibe (2007) aponta:

- Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da educação. As competências indicadas no artigo 3º explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de diretrizes elaborados pelas entidades.
- A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fun-

damental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática.

- Tal formulação descon siderou a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêem as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesu/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.

- Existe grande dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de resolução e o desenho do projeto pedagógico e curricular contido na proposta de diretrizes curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da Sesu.

- Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização. (SCHEIBE, 2007, p. 54, 55).

Como resposta às mobilizações, o CNE elaborou novo parecer sobre as DCNs para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2005. Tal reunião fez-se com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir.

O parecer, em três partes: *relatório*, *voto da comissão e decisão do Conselho Pleno*, alterou a proposição da minuta anterior ao ampliar a formação do pedagogo, contemplando a integração da “[...] docência, a

participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (Brasil, 2005, p.6). Tal proposição, entre outras, presentes no documento, melhor atendia às reivindicações dos educadores, “[...] pois sinalizam para um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado.” (SCHEIBE, 2007, p. 56). Finalmente, foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, o Parecer CNE 5/2005, cuja resolução agora institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.

Em 2009, foi apresentado o documento “Avaliação da Implantação das Novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia²⁹”, realizados sob a coordenação da professora Leda Scheibe, com a colaboração das professoras Zenilde Durli e Ticiane Bombassaro, com o objetivo de investigar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Pedagogia no país:

[...] analisando a dinâmica da sua implementação nas diversas instituições tomadas como referência, as particularidades dos seus currículos frente às indicações do ato normativo exarado pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006), bem como a adequabilidade demonstrada frente à profissionalização pretendida pelo curso, com vistas à elaboração de documento subsidiário para a revisão que vem sendo elaborada pelo CNE das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores. (SCHEIBE, DURLI e BOMBASSARO, 2009, p. 2).

A importância do documento justificou-se ao considerar que ante a significativa flexibilidade e autonomia dos componentes curriculares assegurados por essas Diretrizes, faz-se necessário obter um panorama do que está incorporado pelas instituições, e “[...] verificar sua pertinência à demanda profissional a qual hoje se destina prioritariamente o curso”. Para tanto as pesquisadoras selecionaram a amostra dos que apresentaram melhor resultado no Exame Nacional de

²⁹ Projeto financiado pela UNESCO com o objetivo de auxiliar o Conselho Nacional de Educação (CNE) no acompanhamento e revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, estabelecidas em 2006.

Desempenho do Estudante (ENADE), publicizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Já que esses cursos são tidos como modelos para os demais no país. Além deste critério foram levadas em conta “[...] a representatividade regional, por categoria administrativa das instituições e de organização acadêmica.” (SCHEIBE, DURLI e BOMBASSARO, 2009, p 3).

Entre as sínteses e conclusões apresentadas, as autoras apontam, no que tange aos Projetos Políticos Pedagógicos, a necessidade de se atentar para a fragilidade identificada em especificar suas ênfases, apresentando-se pouco definidos para orientar suas matrizes curriculares. Assim, orientam as autoras que: “Projetos pedagógicos mais claramente explicitados, e traduzidos nos componentes curriculares que representam o percurso formativo do curso são altamente desejáveis” (SCHEIBE, DURLI e BOMBASSARO, 2009, p. 65).

Tais elementos contribuem com esta pesquisa, principalmente ao reafirmar a necessidade da investigação sobre o campo de estudos de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia.

Sobre essa problemática, o documento conclui que poucos cursos propõem componentes curriculares de aprofundamento em relação à Educação de Jovens e Adulto, e orienta que: “Deve-se atentar para a necessidade de ampliar esses conhecimentos nas matrizes curriculares, dando algumas coordenadas para a sua efetivação” (SCHEIBE, DURLI e BOMBASSARO, 2009, p. 66).

Ainda, o documento *Políticas Docentes no Brasil; um estado da arte* (2011) em parceria com o MEC e com a UNESCO, o qual foi produzido pelas pesquisadoras Bernadete Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmaz de Afonso André analisou 71 cursos de Pedagogia, 3107 disciplinas obrigatórias, 406 disciplinas optativas e 1498 ementas de disciplinas do referido curso, com o objetivo, entre outros de identificar e analisar políticas educativas relativas à formação de professores.

Entre as conclusões, apontou que os conteúdos específicos “[...] que devem ser ensinados aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e de EJA estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física,” não levando em consideração (as ementas) “[...] conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional, ou modalidade de ensino” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, p. 126, 2011).

Ainda sobre a educação infantil, e modalidades específicas de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, as autoras afirmam que

as ementas trazem abordagens genéricas ou descritivas sobre as questões educativas, sem, entretanto, referir-se às práticas associadas. Estas são encontradas, ainda que em poucos cursos, na condição de disciplinas optativas ou tópicos e projetos especiais, ainda que também não apontem para “práticas docentes como uma construção integrada e conhecimentos de fundo” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, p. 121, 122, 2011).

As autoras registram que a Educação de Jovens e Adultos aparece 49 vezes como disciplina obrigatória, caracterizando 1,6% do total dos cursos de Pedagogia pesquisados. Como disciplina optativa a EJA aparece 17 vezes, constituindo 4,2% do total (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011 p. 122 e 125,).

O documento da Resolução das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), em seu Artigo 3º, não se refere à EJA como possibilidade da centralidade da formação em pedagogia, mas, faz referência no Artigo 4º a essa modalidade educativa ao indicar que: “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando”:

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de **escolarização na idade própria**;
IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em **diferentes fases do desenvolvimento humano**, em diversos níveis e **modalidades do processo educativo**; (BRASIL, 2005, p. 2, grifo acrescentado)

O inciso VI desse documento orienta “[...] a aplicar modos de ensinar diferentes linguagens [...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e o inciso X a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de [...] faixas geracionais.”

O artigo 6º aponta que: A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de um “núcleo de estudos básicos” que [...] articulará:

d) **utilização de conhecimento multidimensional** sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, **adolescentes, jovens e adultos**, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) **realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade**, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; (BRASIL, 2005, p. 3, grifo acrescentado)

Por fim, o documento orienta no Art. 8º, a efetivação da integralização dos estudos por meio de: Inciso IV; Item d) - estágio “curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competência.” Em 21/2/2006 o Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005 foi aprovado sem alterações ao que foi citado.

Essas novas Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas em 2005 significaram a culminância de diversos diálogos e interpretações realizadas ao longo das últimas décadas acerca da formação docente ofertada nos cursos de pedagogia. Diálogos que representaram interesses contraditórios de diversos setores sociais e que, ao serem concretizadas como documento legal têm ou deveriam ter desdobramentos objetivos na estrutura curricular dos referidos cursos.

A pesquisa e análise de como estão ocorrendo esses desdobramentos é importante etapa para a melhor compreensão, desenvolvimento e planejamento das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no estado de Santa Catarina.

Nesse contexto, apresenta-se a seguir o levantamento da revisão de literatura sobre o tema Formação inicial docente para a EJA desenvolvido em pesquisas no banco de dados da CAPES, em produções de livros e periódicos.

2.2 A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

2.2.1 Dissertações e Teses sobre a Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos no Período entre 2000 a 2010

A consulta feita à página eletrônica da CAPES³⁰, demonstrou que entre 2000 e 2010, o tema Formação inicial de professores para a EJA foi pesquisado em 41 trabalhos de pós-graduação entre cursos de mestrado e doutorado. As palavras utilizadas na consulta foram: “formação de professores” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Os resultados foram filtrados a partir dos resumos buscando-se a formação inicial. Apresenta-se a seguir o quadro com essas pesquisas.

Quadro 6: QUADRO DE PESQUISAS
Tema: Formação (inicial) de professores para EJA
Palavras: formação de professores e EJA

	Teses e Dissertações	Título/Instituição	Área do Conhecimento /Ano
1.	BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. Nos fios da história: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de Jovens e Adultos. Orientador: Selva Guimarães Fonseca	Mestrado Universidade Federal de Uberlândia	Educação/ 2001
2.	FRANÇA, Magdalanía Cauby. Formação de educadores de Jovens e Adultos: em busca da	Mestrado Universidade Federal da Bahia	Educação/ 2001

³⁰ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Apresenta banco de dados com as produções nacionais em pós-graduação.

	especificidade. Orientador: Maria Ornélia Da Silveira Marques		
3.	TEBCHERANI, Marisete Mazurek. Estudo da educação básica de jovens e adultos para o ensino médio na rede pública estadual na cidade de Ponta Grossa. Orientador ((S): Rosilda Baron Martins	Mestrado Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação/ 2001
4	MONTIBELLER, Iara Tamagnini. Histórias de vida de educadores de Jovens e Adultos: Um caminho para a (auto) formação. Orientador: Marília Claret Geraes Duran	Mestrado Universidade Metodista de São Paulo	Educação/ 2002
5.	CONCEIÇÃO, Francisca Maria da. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos na Pós-Graduação Lato Sensu da UFPE. Orientador: João Francisco de Souza	Mestrado Universidade Federal de Pernambuco	Educação/ 2003
6.	PESSOLANO, Juliana. Pedagogia de projeto e cultura de ensinar-aprender língua inglesa: algumas reflexões. Orientador: Marcos Gustavo Richter	Mestrado Universidade Federal de Santa Maria	Educação/2003
7.	TELES, Letícia de Lourdes Curado. Constituição de professores em Educação de jovens e adultos numa escola pública do Distrito Federal: completude na incompletude? Ou incompletude na completude?. Orientador: Renato Hilário Dos Reis	Mestrado Universidade de Brasília	Educação / 2003
8.	CAMPOS, Joselaine Aparecida. Educação de Jovens e Adultos no Período de 1994 a 2002. Orientador: Ivo José Both	Mestrado Universidade Estadual de Ponta Grossa -	Educação / 2004
9.	SILVA, Josiel Vieira da. A prática pedagógica de professores-alunos em programas de educação de jovens e adultos: da fragilidade da formação inicial à perspectiva de prática reflexiva. Orientador: Maria Carmem Silveira Barbosa	Mestrado Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Educação / 2004
10	NOGUEIRA, Renata de Menezes. Reflexões sobre a	Mestrado Pontifícia	Educação / 2004

	política de formação docente em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA. Orientador: Sergio Haddad	Universidade Católica de São Paulo	
11.	NOGUEIRA, Arlene Araújo. Educação de jovens e adultos: da formação do educador à aprendizagem do educando. Orientador: Aristonildo Chagas Araújo Nascimento	Mestrado Universidade Federal do Amazonas	Educação / 2005
12.	ALVANI, Daniela Pinheiro de Andrade. Educação escolar de Jovens e Adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita. Orientador: Stela Conceição Bertholo Piconez	Mestrado Universidade de São Paulo	Educação / 2005
13.	GELATTI, Lilian Schwab. A formação de educadores de Jovens e Adultos: potencializadora e potencializada pela educação a distancia? Orientador(S): Marilú Fontoura de Medeiros	Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação / 2005
14.	TRAMONTIN, Nelzi Maria. Programa de Alfabetização Solidária: uma perspectiva para educação de jovens e adultos na formação de educadores pelas Instituições de Ensino Superior. Orientador: Mirian Martins Sozím	Mestrado Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação / 2005
15.	NÜHRICH, Soraia Liégi. Educação de Pessoas Jovens e Adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular. – Orientador: Verônica Gesser	Mestrado Universidade do Vale do Itajaí	Educação / 2005
16	RIBAS, Eneida. Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos. Orientador: Maria Lourdes Gisi	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação / 2006
17	DUDEQUE, Marcia Leonora. Educação de Jovens e Adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial de violência simbólica. Orientador: Rosa Lydia Teixeira Corrêa	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação / 2006
18	MARASCHIN, Mariglei Severo. Formação de professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria	Educação / 2006

	Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio Orientador: Cláudia Ribeiro Bellochio		
19	PEGGION, Penelope Priscila. Educação escolar de Jovens e Adultos e educação matemática: desafios para a formação de professores. Orientador: Stela Conceicao Bertholo Piconez	Mestrado. Universidade de São Paulo -	Educação / 2006
20	COUTO, Ana Cristina Ribeiro. Formação e atuação de professores em Educação de Jovens e Adultos: por uma nova práxis. Orientador: Alexandre Maia do Bomfim	Mestrado. Universidade Estácio de Sá – Educação	Educação / 2007
21	ARAUJO, Inês Olinda Botelho de. Educação social: um caminho para a formação e atuação do professor de Jovens e Adultos. Orientador: Sueli Maria Pessagno Caro	Centro Universitário salesiano de São Paulo	Educação / 2007
22	FERREIRA, Ionelli da Silva Bessa. A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Cely Do Socorro Costa Nunes	Mestrado. Universidade do Estado do Pará	Educação / 2007
23	LAMBACH, Marcelo. Atuação e Formação dos Professores de Química na EJA: Características dos Estilos de Pensamento – um olhar a partir de Fleck. Orientador: Carlos Alberto Marques	Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Educação Científica e Tecnológica	Educação / 2007
24	ANTUNES, Mariúdi Righetto. Educação de jovens e adultos: uma discussão sobre a formação docente. Orientador: Ernesto Jacob Keim	Mestrado. Universidade Regional de Blumenau	Educação / 2007
25	MESSER, Sylvia. A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo – rupturas e inovações. Orientador: Elza Maria Fonseca Falkembach	Mestrado. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Educação Nas Ciências/ 2007
26	ALMEIDA, Claudia Cristina Medeiros de. A formação docente na Educação de Jovens e Adultos: uma análise discursiva. Orientador: Ana Maria Gama Florencio	Mestrado. Universidade Federal de Alagoas	Educação / 2008
27	MATI, Emmeline Salume.	Mestrado.	Educação / 2008

	Trajetórias de educadores construídas na Educação de Jovens e Adultos: experiências e significados. Orientador: Leôncio Jose Gomes Soares	Universidade Federal de Minas Gerais – Educação	
28	MIRANDA, Joseval dos Reis. O currículo na formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido. Orientador: Livia Freitas Fonseca Borges	Mestrado. Universidade de Brasília	Educação / 2008
29	MORAES, Ana Paula Gomes de. Narrativas de vida e de formação: as aprendizagens dos professores de Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Filomena Maria de Arruda Monteiro	Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso	Educação / 2009
30	COSME, Gerliane Martins. Da formação no curso de licenciatura em Matemática de São Mateus/ES ao profissional da educação de jovens e adultos. Orientador: Lúcia Arantes Sad	Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo	Educação/ 2009
31	LOPES, Lailson dos Reis Pereira. Formação do professor de matemática “para” e “na” EJA- educação de jovens e adultos. Orientador: Marilene Ribeiro Resende	Mestrado. Universidade de Uberaba -	Educação/ 2009
32	VALIM, Rosângela Alves. A educação de jovens e adultos e a formação de professores: da V Conferência Internacional de Educação de Adultos aos projetos locais. Orientador: Dirce Maria Falcone Garcia	Mestrado. Universidade de Uberaba	Educação/ 2009
33	ANZORENA, Denise Izaguirre. A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura. Orientador: Julianne Fischer	Mestrado. Universidade Regional de Blumenau	Educação/ 2010
34	FERRO, Jenaice Israel. Saberes docente do educador do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos Orientador: Tânia Maria de	Mestrado. Universidade Federal de Alagoas	Educação/ 2010

	Melo Moura		
35	RIBEIRO, Luciene Guiraud Veiga. Concepções e saberes da Educação de Jovens e Adultos na visão de professores dessa modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência. Orientador: Rosa Lydia Teixeira Corrêa	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação/ 2010
36	BARBETO, Miriam Corrêa Diniz. A Educação de Jovens e Adultos no município de Valinhos: Uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008. Orientador: Sônia Giubilei	Mestrado. Universidade Estadual de Campinas	Educação/ 2010
37	FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Rotta. Formação de professores alfabetizadores de Jovens e Adultos: o educador popular. Orientador: Maria Suzana de Stéfano Menin	Doutorado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Educação/ 2001
38	MACHADO, Maria Margarida. A Política de Formação de Professores que Atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na Década de 1990. Orientador: Sergio Haddad	Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação: História, Política, Sociedade/ 2002
39	ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas. Orientador: Maria Estela Costa Holanda Campelo	Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação/ 2008
40	COUTINHO, Kátia Regina Roseiro. Educação de Jovens e Adultos: perfil identitário dos professores alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária das regiões Norte e Nordeste. Orientador: Juvenal Zanchetta Junior	Doutorado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Educação/ 2010
41	LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Estados de escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores. Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna	Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação/ 2010

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://www.capes.gov.br/>

É possível categorizar as produções apresentadas entre: uma (1) produção para a formação em Química, duas (2) sobre as experiências dos educadores, duas (2) sobre as condições na EJA, sete (7) para a área de Alfabetização, uma (1) para o ensino de Línguas, cinco (5) para a de Matemática, dezenove (19) para a formação para a EJA, quatro (4) em cursos de Pedagogia, quatro (4) para a área de currículo e dois (2) para os saberes docentes.

O tema “formação inicial” nem sempre foi abordado como objetivo geral ou específico nos trabalhos, estando, contudo, presente na forma de temática de investigação. Importante considerar também a dificuldade em identificar essas informações porque nem sempre se apresentavam claras nos títulos e resumos.

Entre as produções apresentadas, apenas quatro são do estado de Santa Catarina: a pesquisadora Soraia Liégi Nurich da UNIVALI pesquisou a “Educação de Pessoas Jovens e Adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular” em 2005; Marcelo Lambach da UFSC pesquisou a “Atuação e Formação dos Professores de Química na EJA: Características dos Estilos de Pensamento – um olhar a partir de Fleck” em 2007; Mariúdi Righetto Antunes da FURB pesquisou a “Educação de jovens e adultos: uma discussão sobre a formação docente” em 2007 e Denise Izaguirre Anzorena, também da FURB, pesquisou “A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura” em 2010.

Os cursos de Pedagogia como objeto de estudo, relacionados à Educação de Jovens e Adultos situam-se em 3 produções, duas dissertações e uma tese. Seus títulos, objetivos e alguns resultados³¹ apresentados são descritos a seguir.

A dissertação de Mariúdi Righetto Antunes intitulada “Educação de Jovens e Adultos: Uma discussão sobre a formação docente”, apresentada em 2007 analisou aspectos referentes à disciplina EJA, oferecida no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Joinville (FEJ) em Santa Catarina. Objetivou investigar essa formação em EJA, oferecer um diagnóstico propositivo, promovendo debates que viabilizassem a organização de procedimentos pedagógico-didáticos para a formação de professores que pretendem atuar na EJA. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso, analisou 236

³¹ Os resultados foram publicizados pelos autores, na página do banco de dissertações e teses da CAPES, nos resumos dos trabalhos.

acadêmicos do referido curso em duas etapas. Após o desenvolvimento das atividades, foram aplicados questionários que serviram como instrumentos de coleta de dados. “Os resultados da análise, realizada com base em Freire (1996, 2000a, 2000b, 2003), apontaram que a disciplina de EJA deveria ter uma proposta criativa, inovadora, procurando fazer com que teoria e prática contemplem procedimentos pedagógico-didáticos que contribuam para a formação do docente que atuará na Educação de Jovens e Adultos, como agente promotor de autonomia capaz de viabilizar melhores condições de vida para os estudantes desse segmento educativo.” (MARIÚDI, 2007).

A dissertação de Joseval dos Reis Miranda; “O currículo na formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido”, apresentada em 2008 objetivou compreender como o currículo da formação inicial dos pedagogos tem contribuído na formação de professores para a atuação na EJA. Apresentou como objetivos específicos analisar: como os professores que atuam nas classes de EJA percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da educação de jovens e adultos; como os estudantes da EJA avaliam a prática pedagógica dos seus professores; como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na EJA e quais saberes da formação inicial dos professores são demandados pela prática pedagógica na EJA. Foram investigados: professoras egressas do curso de Pedagogia, professores que atuam no curso de formação em Pedagogia, estudantes da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a coordenadora do curso de Pedagogia e a coordenadora municipal de EJA, situados todos no município de Bom Jesus da Lapa - Bahia. A pesquisa qualitativa adotou estudo de caso e utilizou procedimentos/instrumentos, como: análise documental, entrevista semi-estruturada, observação participante e grupo focal. “Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da efetivação de algumas ações que podem contribuir tanto para a formação inicial quanto para a Educação de Jovens e Adultos como espaço da prática pedagógica pesquisada.” (MIRANDA, 2008).

A tese de Jacyene Melo de Oliveira Araújo apresentada em 2008, “A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas” analisou as disciplinas da área de Alfabetização do curso de Pedagogia, situando “a alfabetização, a leitura e a escrita como processos vivos, como práticas sociais inseridas na história, continuadoras da subjetividade, feitas na cultura e produtoras de cultura”, destacando o papel desse curso na formação do professor alfabetizador, enquanto mediador do processo de alfabetização com

uma visão inclusiva. Teve como questão: quais as contribuições e as lacunas teórico-práticas – de cursos de graduação em Pedagogia – experimentadas pelos egressos desse curso, no trabalho pedagógico específico de alfabetizar crianças, jovens e/ou adultos?

Como objetivo investigou, sob a perspectiva de professores alfabetizadores licenciados em cursos de Pedagogia, as contribuições e as lacunas teórico-práticas desses cursos, na formação do pedagogo alfabetizador. Adotou a investigação qualitativa e o estudo descritivo e interpretativo. Para a coleta de dados utilizou o questionário, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. A pesquisa selecionou quatro escolas públicas e três escolas particulares localizadas em bairros integrantes de, pelo menos três das quatro regiões administrativas da cidade do Natal que no ano de realização da pesquisa – 2004 – ofereciam educação infantil e/ou ensino fundamental; este último voltado para as crianças dos anos iniciais e/ou para os jovens e adultos dos primeiros níveis da modalidade de EJA. Os sujeitos entrevistados concluíram seus cursos de Pedagogia, no período de 1990 a 2004, em instituições distintas da cidade do Natal/RN, sendo cinco ao todo: duas IES públicas e três IES privadas, trabalhavam em 2004 com alfabetização de crianças, jovens ou adultos: quer como professor (a), quer como coordenador (a) que orienta professores alfabetizadores e tinham, no mínimo, 01(um) ano de experiência em salas de alfabetização.

O tema, ‘Formação Docente do professor Alfabetizador em Cursos de Pedagogia’, aplicou as seguintes categorias: Contribuições dos cursos de Pedagogia; Disciplinas mais relevantes na formação docente; Áreas / Aspectos lacunares dos cursos de Pedagogia. Entendendo a prática pedagógica do professor alfabetizador exige dele uma formação alicerçada em saberes docentes, requeridos na alfabetização de crianças, jovens e adultos, defendeu a tese de que o curso de Pedagogia é o lócus, por excelência, para essa formação, a despeito de possíveis limitações estruturais e curriculares do referido curso. Os dados analisados apontaram “[...] para a necessidade de uma revisão das propostas curriculares desse curso, chamando a atenção para a importância de uma proposta curricular de formação mais voltada para o processo de alfabetização/ letramento e para a inclusão social. Formação que, embora insuficiente, é condição fundamental para que se promova uma prática pedagógica alfabetizadora, de fato, inclusiva e promotora do sucesso escolar” (ARAÚJO, 2008).

2.2.2 Produções em Periódicos, Livros e Trabalhos Científicos sobre o Tema

A pesquisa sobre a formação ofertada nos cursos de pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior para a Educação de Jovens e Adultos traz importantes colaborações de teóricos como Arroyo (1999), Machado (2000), Haddad e Di Pierro (2002), Pereira e De La Fare (2011), Kleiman (2000), Soares (2006, 2007), Moura (2001, 2006, 2007, 2008), Laffin (2006, 2007, 2010) entre outros.

Arroyo (1999), publicou o artigo “Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores”, defendendo a necessidade de formação específica de professores para lidar com as diferentes etapas de desenvolvimento humano. Machado (2000) apresentou o estudo denominado “A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998”. Haddad e Di Pierro, (2002) desenvolveram o trabalho “Escolarização de jovens e adultos” e, neste âmbito, situaram aspectos da formação.

Pereira e De La Fare, (2011) apresentaram estudos sobre “A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil”. Os autores analisam que nos dois países, mas, predominantemente no Brasil, “as pesquisas em temas da EJA se incrementam a partir das duas últimas décadas”. Entretanto, “[...] pesquisas que com temáticas voltadas aos professores de EJA e sua formação, em geral, não predominaram nesses estudos” (PEREIRA & LAFARE, 2011, p.75). Pontuam ainda que embora o material para a formação docente em geral tenha sido ampliado em quantidade e qualidade, essa produção para a formação de professores para a EJA ainda é escassa, sendo encontradas, às vezes, “[...] propostas de deslocamento ou transposição de procedimentos, prescrições, metodologias e currículos de outros níveis e modalidades para a formação de educadores de jovens e adultos.” (PEREIRA & LAFARE, 2011, p.77)

Kleiman (2000) organizou e publicizou a obra “O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos”. O livro analisa os resultados de uma pesquisa realizada em Cosmópolis – SP. Em seu último capítulo, evidencia aspectos relevantes para a formação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem na EJA, assim como com as potencialidades de transformação ou conservação social.

O I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, realizou-se na UFMG – Universidade Federal e Minas Gerais e foi apresentado por Soares (2006). Em seu prefácio, Ricardo Henriques, Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização

e Diversidade/MEC e Vincent Defourny, representante da UNESCO no Brasil, expõem que:

[...] a qualidade da educação ofertada aos jovens e adultos que voltam aos estudos por meio da modalidade de educação de jovens e adultos, seja ensino fundamental ou médio, tem sido bastante discutida. Questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores. São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade. (DEFOURNY e HENRIQUES *in* SOARES, 2006, p. 8)

Arroyo apontou, na abertura desse Seminário a necessidade de identificar as especificidades do educador de EJA, para que sirvam de fundamentos orientadores para a formação dos mesmos. Tal processo, segundo esse autor, encontra-se em construção e deve estruturar-se a partir da história da EJA e contemplar a “[...] construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar.”. (ARROYO *in* SOARES, 2006, p. 10)

O livro produzido contém os seguintes estudos: Miguel González Arroyo apresentou o artigo intitulado “Formar educadoras e educadores de jovens e adultos”. Nilton Bueno Fischer apresentou “Formação de professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel González Arroyo”. Jane Paiva, “Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio

de Janeiro”. Julieta Dellapiane, “Pedagogo da educação de jovens e adultos: ousadia e paixão no ensinar e aprender”. Rita Cristina Novais Rios, “Recorte da experiência do Departamento de Ciências Humanas/Juazeiro (Bahia) no campo da EJA: memórias de formação tecidas no cotidiano dos espaços-tempos”. Vera Barreto, “Formação permanente ou continuada”. Osmar Fávero, “Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro.” Sonia Maria Rummert, “Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas.” Liana Borges apresentou “Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios.” Tânia Moura: apresentou “Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas”. Júlio Emílio Diniz Pereira, “Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005)”. José Barbosa da Silva, “Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA”. Edna Castro de Oliveira, “Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA.” João Francisco de Souza e Rosângela Tenório de Carvalho, “O Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPED/UFPE): um lugar de formação continuada de educadores/as de jovens e adultos.” Maria Luiza Pereira Angelim, “Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos.” E, finalmente, Maria Clara DI Pierro: “Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos”.

Entre as considerações finais, o Seminário indica que o currículo da formação docente para a EJA, situa na docência “[...] o objeto de subjetividade por excelência, isto é, a formação, a identidade de professor/a é o saber/ o saber/fazer/ser docente”. Desse modo, a concepção dessa formação, “[...] no plano pedagógico está anunciada pelas racionalidades política e epistemológica que afirmam o currículo da formação do/a professor/a”. E, assim, defende “[...] propostas curriculares ancoradas na Educação Popular em diálogo com os Estudos Culturais como uma forma de qualificação da docência em suas dimensões política, acadêmica e cultural.” (SOARES, 2006, p. 255)

Continuando este valioso evento, o *II Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos* foi realizado em 2007, em Goiânia, pela Universidade Federal de Goiás, com o objetivo refletir e apontar diretrizes acerca da formação, desafios e perspectivas da formação de educadores de Jovens e Adultos no Brasil. Foi organizado

por Maria Margarida Machado e teve sua publicização em 2008, pela mesma autora.

Machado abriu os trabalhos com a introdução intitulada “Formação de Educadores de Jovens e Adultos (EJA): desafios e perspectivas.” Carlos Rodrigues Brandão apresentou o estudo “A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora.” Leôncio Soares apresentou “Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos.” Sandramara Matias Chaves apresentou “Política da UFG de formação de educadores de jovens e adultos.” Maria Aparecida Zanetti, “Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas.”

A segunda parte das apresentações, denominada “Reconfiguração do Currículo da EJA e Formação de Educadores”, iniciou com o trabalho de Heleusa Figueira Câmara intitulado “Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo” Paulo Carrano apresentou “Educação de jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.” Domingos Leite Lima Filho apresentou “Educação de jovens e adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores.”

A terceira parte foi composta de Grupos de Trabalho nos quais, Luiz Olavo Fonseca Ferreira abordou “Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica.” Eliete Santiago apresentou “O currículo e as questões de gênero, etnia e orientação sexual.” Adelaide Brasileiro, “A reconfiguração do currículo da EJA e educação popular.” E, Raquel Alves de Carvalho, “Os desafios na reconfiguração do currículo e na formação dos educadores(as) da EJA e os povos do campo.”

Nas considerações finais, o documento sistematiza e defende algumas “Diretrizes que devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos”, e nesse Seminário situam-se, além de outras prioridades, a necessidade de discussões por parte dos docentes universitários acerca dos avanços realizados no campo da formação de professores de EJA e sobre as concepções curriculares dessa modalidade educativa, as quais devem desdobrar-se em reflexões sobre a organização dos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, as quais ainda se estruturam por meio de “modelos compartimentalizados, disciplinas isoladas, optativas etc.” (MACHADO, 2008, p. 162). Tal forma de estruturação posiciona-se contraditória às:

[...] referências de EJA que tomam como princípios curriculares: a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espço de trabalho e efetivação do direito à educação. (MACHADO, 2008, p. 162)

Outra necessidade apontada diz respeito à organização do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia e demais licenciaturas para que assuma a diversidade dos sujeitos da educação – crianças, jovens, adultos e idosos – e suas múltiplas identidades: “(trabalhadores, pescadores, sem-terra, do campo, da cidade etc.)”. Tal diversidade deve posicionar-se como eixo central do curso e estar presente em todos os seus espaços, “[...] não se restringindo a disciplinas isoladas ou apenas a momentos de estágios”. Assim, o projeto político-pedagógico estimula e propicia a interação “[...] entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação do sujeito crítico que atuará na EJA”. (MACHADO, 2008, p.163)

Diante dessas e de outras necessidades identificadas, o documento sistematizado levanta os questionamentos: “Qual é o papel concreto da universidade: executora das ações de educação básica de EJA ou da formação dos educadores? [...] Como promover, nos cursos de formação de professores, a divulgação de aspectos positivos de atuação na EJA, para enfrentar as questões de preconceito com essa modalidade?” (MACHADO, 2008, p.163)

Em sua terceira edição, no Rio Grande do Sul, o III Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, apresentou o estudo intitulado: “A formação do educador de jovens e adultos na perspectiva da escolarização: desafios e possibilidades coordenado por: Jussara Margareth de Paula Loch e Joilson Ventura apresentou os artigos: “Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil”, escrito por: Maria Margarida Machado, bem como “A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente”, escrito por: Rosa

O estudo denominado “A formação do educador de jovens e adultos nas práticas da educação popular para além da escolarização: desafios e possibilidades” sob a coordenação de: Everton Ferrer e Maria de Nazaré Ribeiro apresentou os artigos: “Educação de jovens e adultos

para além da escolarização: práticas e concepções – os contributos da sociologia da educação e da educação popular”, de autoria de Raimundo Helvécio Almeida Aguiar e “Formação de educadores de jovens e adultos na educação popular: experiências e desafios no Distrito Federal e entorno”, escrito por: Renato Hilário dos Reis, Leila Maria de Jesus, Maria Clarisse Vieira e Maria Luiza Pereira Angelim.

O estudo intitulado “A formação inicial e continuada do educador de jovens e adultos nas IES”, coordenado por: Sita Mara Sant’anna e Rosa Porcaro, apresentou os artigos: “Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada à formação humana”, por Jane Paiva, “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA,” por Leôncio José Gomes Soares e “Formação dos educadores de jovens e adultos: ainda um “silêncio permitido””, por Marinaide Lima de Queiroz Freitas de Tânia Maria de Melo e Moura.

O estudo “A formação do educador de EJA em países latino-americanos: desafios e possibilidades, coordenado por Raimundo Helvécio Almeida Aguiar e Eliane Dayse, apresentou os artigos: “La educación de adultos en Argentina el estado de la educación y de la formación de sus educadores”, de autoria de Silvia Brusilovsky, “La investigación en torno a los temas de la educación de jóvenes y adultos en Argentina”, por Mónica De La Fare e “A formação do educador de jovens e adultos em países latino-americanos: desafios e possibilidades “, escrito por Adelaide Entenza .

O estudo chamado “A pesquisa sobre a formação de educadores de EJA: desafios e possibilidades, coordenado por: Maria Conceição Pillón Christofoli e Leila Maria de Jesus apresentou os artigos: “Crítica, estética e professoralização: um olhar para a pesquisa sobre formação de professores para a EJA”, por Marcos Villela Pereira, “Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos”, por Maria Clara Di Pierro e “Educação de jovens e adultos: das produções acadêmicas aos princípios constitutivos”, escrito por: Denise Maria Comerlato e Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Quanto às mesas de estudo, a primeira mesa, intitulada “A formação do educador de EJA com ênfase em trabalho e educação”, sob a coordenação de Laura Fonseca e Domingos Leite apresentou o “Relatório de atividades”, por Vitor José Farias da Silva, e, os artigos: “Das proposições dos seminários de formação de educadores de EJA às ações de formação de professores do proeja: um percurso”, por Neura Maria Weber Maron, “A relação trabalho e educação e a (não) formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos”, por

Jaqueline Pereira Ventura, e “Especialização proeja: espaço de reflexão”, por Suely Maria Anderle.

A segunda mesa, com a temática: “A formação do educador de EJA com ênfase em educação prisional” sob a coordenação de: Carmen Craidy e Elionaldo Julião, apresentou o “Relatório de atividades” cuja autoria não foi divulgada.

Com a temática “A formação de educadores de EJA com ênfase em educação do/no campo”, a terceira mesa, coordenada por Eliane Dayse Pontes Furtado e Arlete Salcides, apresentou os artigos: “Formação por pares e alternância na formação de profissionais do campo no estado do Ceará, de autoria de Eliane Dayse Pontes Furtado, “Educação do campo: estratégia de redução de desigualdades e promoção de justiça social”, por Arlete Salcides, “EJA contemporânea no campo e as ações de ATER”, por Nelton Luis Dresch e “A formação pela práxis dos educadores do PRONERA: desafios na EJA com assentados e acampados de Rondônia.

As mesas quatro, cinco e seis, com a temática “A formação de educadores de eja com ênfase em educação indígena, quilombola, gênero e sexualidade”, apresentou o “Relatório de atividades”, cuja autoria não foi divulgada e “Projeto Alfabílingue: o povo Kambeba reescrevendo o futuro no estado do Amazonas”, por Maria de Nazaré Corrêa da Silva.

A mesa sete, com a temática “A formação de educadores de EJA em ambientes virtuais multimídias e EAD”, coordenada por Helena Sporleder Cortes e Everton Ferrer de Oliveira, apresentou Relatório de Atividades, com autoria não divulgada, “A educação de jovens e adultos e as tecnologias da informação e da comunicação na formação inicial de professores”, por Everton Ferrer de Oliveira e “O curso de educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: sua constituição na Universidade Federal de Santa Catarina”, por Inês Soares Poggio e Lêda Letro Ribeiro.

Com a temática “A formação de educadores de EJA e a reorganização dos currículos em EJA”, a mesa oito a, coordenada por Jussara Margareth de Paula Loch, apresentou “Relatório de Atividades” de autoria não divulgada, “Histórias de vida de educadores populares do curso de pedagogia com ênfase em educação popular de crianças, jovens e adultos – PUCRS: a construção da utopia”, por Jussara Margareth de Paula Loch, “A formação continuada do educador a partir da perspectiva intercultural um caminho para a reorganização do currículo de EJA”, por Maria Josefa de Menezes Almeida, “Formação de professores na

educação de jovens e adultos: uma experiência no Distrito Federal”, por Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo e “A formação docente para a educação de jovens e adultos: políticas e processos em constituição em Santa Catarina Maria”, por Hermínia Lage Fernandes Laffin.

A mesa oito b, com a temática “Reorganização dos currículos em EJA, sob a coordenação de Liana Borges apresentou “Relatório de Atividades”, por Maria do Socorro Dantas da Cunha e Sandra Cardoso, “A formação do educador de EJA e as transformações do mundo do trabalho: implicações e reflexões no âmbito do SESC Ler Paraíba”, por Kézia Cortez Silva e Ana Paula dos Santos Silva, “Por um currículo na educação de jovens e adultos a serviço da vida”, por Dulcinéia de Fátima Ferreira, “Projeto de aprendizagem – experiência possível na EJA”, por Esmeraci Santos do Nascimento, “A formação dos profissionais da educação de jovens e adultos do município de vitória”, por Breno Louzada Castro de Oliveira, Luciléia Freisleben Lacerda e Marcus Vinícius Cardoso Podestá e “Por um currículo na educação de jovens e adultos a serviço da vida”, por Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira.

A mesa nove, com a temática “A formação de educadores com ênfase na avaliação em EJA”, coordenada por Sita Mara Sant’anna (UERGS), apresentou “Relatório de atividades”, sem autoria divulgada, “A importância da avaliação agregando valores na educação de jovens e adultos”, por Raiane Ferreira Teixeira e Raquel da Costa Santos, “Formação de educadores de jovens e adultos do projeto SESC Ler: desafios em relação à avaliação em EJA”, por Rosilene Souza Almeida, “O pensar sobre a avaliação na EJA no curso de pedagogia da UFAL”, por Edna Prado, e “Sentidos da avaliação nas perguntas dos professores da educação de jovens e adultos”, por Sita Mara Lopes Sant’ Anna.

Com a temática, “A formação de educadores de EJA com ênfase na juventude”, a décima mesa, sob a coordenação de Analise da Silva, apresentou “Relatório de atividades”, sem autoria divulgada, “Culturas e identidades juvenis na educação de jovens e adultos: tensões e desafios”, por Marcos Mello, “Pescando saberes, cultura, auto-estima e esperança: o processo de alfabetização de pescadores artesanais de lagosta no Ceará”, por Maria das Dores Alves Souza.

Finalmente, concluindo as apresentações desse seminário, a mesa onze, com a temática “A formação de educadores de EJA com ênfase na educação especial”, coordenada por Adriana Thoma apresentou “Diversidade, diferença, inclusão e educação: questões de análise para a formação de educadores de EJA”, por Adriana Thoma.

Importante ressaltar a participação de pesquisadores da área na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd por meio do grupo de trabalho: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, constituído como GT 18, a partir de 2000, quando os estudos sobre a EJA deixaram de fazer parte do GT 6; Educação Popular.

Nessa associação e grupo de trabalho Soares apresentou ainda em 2006, o estudo: “O Educador de Jovens e Adultos em Formação”, o qual trouxe resultados de investigação desenvolvida entre 2003 a 2005, visando a melhor compreender a atuação desse educador, egresso do curso de Pedagogia com habilitação em EJA de uma Universidade Federal. Entre as considerações, o autor pontua que ainda que sejam constatados avanços na concepção da EJA adotada pelo MEC:

[...] uma linha de preocupação que se traduza em intencionalidade ainda está por acontecer. A constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formal e não formal – para atuar junto a um público específico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re) configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização. (SOARES, 2007, p. 16).

Nesse mesmo ano Laffin (2006) apresentou artigo sobre a tese de doutorado: “A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos”, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, também trabalho na ANPEd em 2007, intitulado “A constituição da docência na Educação de jovens e Adultos”, nos quais problematiza além da docência questões da formação docente para a EJA”.

A mesma pesquisadora já em 2010, no XXIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL, no artigo “Processos de Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos (em Santa Catarina)”, na mesma Universidade, a referida pesquisadora aponta ainda a pouca oferta de formação em EJA nos cursos de pedagogia por parte das universidades desse estado. Situação que segundo a pesquisadora, necessita de maiores estudos e proposições que possibilitem “[...] aprovar, criar e constituir processos

formativos e educativos que combatam” a função da Escola (da EJA) como legitimadora das desigualdades sociais. (LAFFIN, 2010, p. 348).

Em um trabalho de um seminário da rede municipal de Maceió, Moura produziu em 2001 “A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo?³²”, em 2006, também produziu como organizadora o livro: “A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão”, e em 2007, “A formação de professores para a EJA: dilemas atuais.” Já em 2008 na obra “Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais”, a pesquisadora bastante atenta à problemática da alfabetização e dos estudos linguísticos, afirmou que “[...] o processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores” (MOURA, 2007, p.47).

Freitas (2006) publicou o livro: “O Papel da Didática na Formação dos (as) Educadores (as) de Jovens e Adultos”. A partir de suas pesquisas e estudos sobre a formação de educadores em relação à EJA, a autora afirma que apesar de “[...] toda a ênfase que tem sido dada à área, nos últimos anos, em termos de pesquisas, discussões e reivindicações em nível nacional [...] ainda tem muito a avançar.” Entre tais avanços, a autora destaca a necessidade de “[...] melhorar as condições de formação, que continuam fortemente ainda com o enfoque de que ensinar pessoas jovens e adultas é o mesmo que ensinar crianças.” Para tanto, destaca a necessidade de “estreitar os diálogos com os Cursos Normais e com as licenciaturas no sentido de contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos e que nesse último seja contemplada a EJA. (FREITAS, 2006, p.61).

Tais produções justificam e revelam a importância da presente pesquisa sobre a constituição do campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos em cursos de formação de professores em Pedagogia, em particular no estado de Santa Catarina.

³² FREITAS, Antonio F. Ribeiro de (org). **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos**. In: Anais do III Seminário Municipal de EJA, Maceió/DEJA, Secretaria Municipal de Educação, 2001.

3. AS QUESTÕES DE CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As funções e valores sociais, culturais, produtivos e econômicos desenvolvidos nos processos de escolarização por meio de vivências, conteúdos de ensino formais e tácitos em determinado tempo e espaço social, segundo Kliebard (1992), compõem o currículo, de modo que para este autor, o estudo do currículo, configura-se como o próprio estudo da escolarização.

Mais especificamente, a análise do currículo escolar e suas implicações nos processos de reprodução/transformação social, emergiu no ocidente a partir do séc. XIX, provocada por teóricos como: Basil Bernstein (1924-2000) e Michael Young (1915-2002) na Grã-Bretanha, Samuel Bowles (1939 -), Herbert Gintis (1939 -), Michael Apple (1942 -), Henry Giroux (1943 -) nos Estados Unidos da América, Pierre Bourdieu (1930 – 2002), Jean-Claude Passeron (1930 -), Christian Boudelot (1938), Roger Establet (1938 -) na França, colocando em pauta “[...] uma profunda redefinição teórica no campo de pesquisa educacional, decorrente da crítica a algumas teorias clássicas, de grandes rupturas epistemológicas [...] e do crescente interesse de sociólogos da educação, de teóricos do currículo e da didática.” (VALLE, 2011, p. 19, 20).

Desses teóricos, esta pesquisa abordará particularmente algumas contribuições de Bourdieu (1982, 1994, 1998), Sacristán (2000), Apple (2008) e Giroux (1987, 1997) para a compreensão dos currículos para formação de professores dos cursos de pedagogia e suas relações com a Educação de Jovens e Adultos.

Sacristán (2000), analisa o currículo como muito além de um objeto estático. Para esse autor, trata-se de uma práxis que emana de “[...] um modelo coerente de pensar a educação” dos estudantes, não se esgotando na “[...] parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino,” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Assim, para o autor, o currículo constitui “[...] a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar. Espaço de entrelaçamento de práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais,

junto a práticas estritamente didáticas.” Contexto onde agem “pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidade existentes, utopia e realidade” (SACRISTÁN p. 29, 2000). E, assim, pode identificar:

[...] muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos. Estímulo de habilidades dos alunos, etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo. (SACRISTÁN, 2000, p.173).

E nesse sentido, Sacristán (2000), indica que a profissão docente é “[...] uma profissão criativa que permite a expressão de quem a exerce”. Assim, tanto a forma de atuação do professor quanto a pedagogia que concretamente pratica-se na escolarização acabam por contribuir para a constituição geral e finalmente apresentada pelo currículo, já que, segundo o autor: “O conhecimento não controla rigorosamente a prática do ensino porque não existe um saber específico e inequívoco que assegure esse controle.” Além da relativa autonomia do professor, esse teórico considera que tanto as “tradições metodológicas”, quanto os “conteúdos curriculares” apresentam pontos de diversificação. (SACRISTÁN, 2000, p.173).

Apple (2008) argumenta que essa gestão da realidade instrumentalizada pelo currículo, atua por meio da seleção de conhecimentos, práticas e valores a serem trabalhados nos processos de escolarização (caracterizados como legítimos). Essa seleção realiza-se a partir dos interesses de determinados indivíduos e ou grupos, e que consequentemente, organizam e desorganizam a sociedade em que atuam.

Mais especificamente, Valle (2010) cita que Young (1973)³³ conceitua currículo como “[...] o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido (seguindo uma determinada ordem de progressão) no quadro

³³ YOUNG, M. Du “curriculum em tant que construction sociale” à La spécialisation intégrative”; Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 135, p. 29-34, abr./jun. 2001. Culture et Éducation. Colloque em hommage à Jean-Claude Forquin.

de um ciclo de estudos escolares.” Assim, pode ser aplicado a um só curso, uma só matéria, um ano de escolarização, ou ainda “a um tipo de ensino, de carreira ou mesmo o conjunto de ensinamentos deliberados num determinado país, num dado momento, (VALLE, 2010, p.29). Nessa perspectiva, a autora desenvolve que, embora inter-relacionado com os conflituosos e divergentes aspectos sociais e humanos do contexto em que se insere, o currículo representa fundamentalmente os saberes escolares.

A esse respeito, também Thiesen, (2010) propõe alguns questionamentos e afirma: “Os conhecimentos³⁴ escolares presentes no currículo prescritivo/formal, quando devidamente ensinados (currículo em ação), podem ser considerados como conhecimentos “universalmente válidos” E se são considerados quem os considera? (THIESEN, 2010, p.2). E, como forma de melhor analisar os currículos escolares, esse autor, questiona ainda, em seus estudos:

Quais as implicações da transformação/transposição dos saberes formais em saberes escolares no aspecto da formação intelectual dos estudantes? [...] Em quais situações, condições e medidas o trabalho de mediação pedagógica da atividade docente proporciona o acesso ao conhecimento formal universalmente válido? (THIESEN, 2010, p. 3).

Essencialmente interessado em pesquisar as relações entre o corpo formal de conhecimentos selecionados pelos processos de escolarização e formativos e suas formas de ensino e de aprendizagem e os contextos sociais que os produzem e que por eles são produzidos e reproduzidos, Giroux (1997) apresentou uma proposição de resistência, baseada nas teorias reprodutivistas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron³⁵, para analisar o sistema educativo. Contextualizou os conceitos de Antônio Gramsci sobre aparelhos privados de hegemonia para analisar a Escola e de intelectuais orgânicos das classes populares

³⁴ O autor define como conhecimentos universalmente válidos os conceitos produzidos, sistematizados e disponibilizados no âmbito da ciência, da arte e da tecnologia. (THIESEN, 2010, p. 2)

³⁵ Sobre esses autores analisar-se-á mais à frente no trabalho ao situar a construção de relações entre sistemas de ensino e educação na constituição da cultura escolar e suas diferenças na assimilação e elaboração da comunicação pedagógica, em particular nesta pesquisa na análise do campo do currículo.

ou das classes dominantes, para analisar os potenciais de atuação dos professores.

Segundo Giroux, é importante que professores e demais agentes interessados em educação reflitam sobre a constituição da escola “[...] não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares” (GIROUX, 1997, p. 39). Desse modo:

[...] as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e culturas que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. Elas, contudo, de fato, exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que “produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades.”³⁶ Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades. (GIROUX, 1997, p. 124).

Ao analisar essa constituição da escolarização, Valle (2011) alerta para a necessidade de que a sociologia dos saberes escolares permita que se lance um novo olhar sobre seu papel de reprodução social e de seu enraizamento nas estruturas dos sistemas educacionais, mas, também, sobre a “[...] constatação de que a dominação não se efetua na totalidade”. Para a autora, “[...] deve-se reconhecer o extraordinário papel da escola na transformação”, caracterizada como uma e talvez a única “[...] instituição que se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação.” (VALLE, 2011, p. 90).

³⁶Aqui Giroux cita JOHNSON, Richard. “**What is Cultural Studies?** Anglistica 26 (1-2): 11” (GIROUX, 1997, p. 124)

Importa salientar, então, que a situação da escola é definida (ainda que como espaço de contradições e disputas) pelos diversos atores sociais que nela ou sobre ela exercem poder, conforme afirmam Bourdieu e Passeron (1982):

(...) a evolução da escola depende não somente da força das coerções externas, mas também da coerência de suas estruturas, isto é, tanto da força de resistência que ela pode opor ao acontecimento quanto de seu poder de selecionar e reinterpretar os acasos e as influências de acordo com uma lógica cujos princípios gerais são dados desde o momento em que a inculcação de uma cultura herdada do passado é assumida por uma instituição especializada que tem a seu serviço um corpo de especialistas. (BOURDIEU e PASSERON, 1982 p 162)

Assim, os indivíduos e grupos que nela trabalham, e, mais especificamente, o professor realiza sua prática profissional de determinadas maneiras e não de outras e modifica a si mesmo e ao seu contexto. Já que para Marx, o trabalho é um processo:

[...] de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1985, Tomo I, p. 149).

Essa atuação e modificação sobre a sua própria natureza assim como sobre a natureza externa por meio de sua prática laboral, demonstra a importância da ação educativa do professor, situando-o como intelectual.

Para categorizar os docentes como intelectuais, Giroux (1997) apoia-se em Freire que, a partir dos estudos gramscianos declara a intelectualidade como característica intrinsecamente humana. “Isto é, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado ao seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular.” (GIROUX, 1997, p. 154).

A partir dessa concepção, Giroux então define quatro categorias ou modos de atuações para identificar os intelectuais, ressaltando que há “[...] professores que se movem dentro e entre essas categorias e que desafiam o propósito de serem classificados em cada uma delas” (GIROUX, 1987, p.31).

O “intelectual transformador” critica a realidade e a cultura e utiliza a escolarização, a reflexão crítica e a ação como instrumentos possibilitadores de conscientização e transformação humana e social. Articula o político e o pedagógico e une a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão razoável do futuro (GIROUX, 1987, p.33, 34).

O “intelectual crítico” critica as desigualdades e injustiças, mas, “[...] frequentemente é incapaz de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade e da luta.” Já o “intelectual adaptado”, apesar de seu potencial de racionalização, funciona principalmente para produzir e mediar, acriticamente, ideias e práticas sociais que servem para reproduzir o *status quo*. Por fim, o “intelectual hegemônico,” é o que além de se render a “[...] modalidades de cooptação acadêmica e política ou esconder-se atrás de afirmações espúrias de objetividade, fornece às várias facções das classes dominantes a homogeneidade e a consciência de suas funções éticas, políticas e econômicas.” (GIROUX, 1987, p.34 -38).

Segundo essa linha de pensamento, e ainda apoiando-se em Freire, Giroux (p. 154, 1997) afirma que o desenvolvimento do pensamento intelectual que nasce no seio da vivência, da convivência e da empatia com a situação social dos oprimidos é fundamental para o planejamento e a consolidação dos processos de superação das formas de desigualdades, opressões e injustiças sociais, tornando-se (esse intelectual) orgânico, não em relação ao poder hegemônico e sim às formas de resistência ou de contra hegemonia. Assim, com relação aos professores é essencial tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando que as escolas representam tanto um esforço para definir o significado quanto uma luta em torno de relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e se humanizarem ainda mais como parte desta luta. (GIROUX, 1997, p. 163)

Giroux (1997, p. 163), esclarece ainda que essa conduta nasce das reflexões entre conhecimento e poder e reafirma-se a partir do reconhecimento das contribuições pessoais, institucionais e coletivas para os resultados em termos de configuração sócio-histórica bem como da constituição da posição que se pretende tomar em relação a esta configuração. Por outro lado, tornar o político mais pedagógico caracteriza-se por:

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora³⁷; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. [...] Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta a todos os problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. (GIROUX, 1997, p. 163).

³⁷ Giroux situa as intenções emancipadoras como “um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isto sugere uma teoria crítica que promove auto-reflexão dirigida ao desmantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a emancipação tornaria o pensamento crítico e ação política complementares. Isto sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e ação seriam mediados por dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas”. (GIROUX, p. 52, 1997)

Essa abordagem exige como centralidade a identificação e leitura do estudante a partir de seu contexto social pesquisando e interpretando todas as suas particularidades (GIROUX, 1997, p. 163). Assim, tanto a realidade social dos estudantes, quanto a leitura que faz dela a escola tornam-se componentes curriculares.

Significa dizer que a estrutura curricular atua como instrumento das escolas no exercício do “[...] poder em definir e legitimar uma visão específica da realidade.” Sendo assim, a visão específica a ser definida e legitimada, embora encontre inegavelmente muito mais inclinação a posicionar-se aliada ao poder hegemônico, pode também, opor-se a ele e pesquisar, descortinar, desenvolver e legitimar outras visões de realidade, outros valores, outras necessidades, outras condutas e atitudes.

Para tanto, é imprescindível o posicionamento dos professores como intelectuais, exercendo uma conduta de práxis, que se desenvolve e amadurece no exercício constante da reflexão e do questionamento dialético, contextualizado a respeito do currículo, que incorpore questões como: “O que devemos ensinar? Que escolha operar? Os conteúdos de ensino decorrem de um arbitrário pedagógico?” (VALLE, 2011, p. 12).

Giroux (1997) afirma ainda que o sistema educativo, por sua constituição tecnicista e utilitarista³⁸ enfatiza e estimula excessivamente a necessidade de os professores - com sua sobrecarga de trabalho e demais problemas referentes às condições de trabalho e carreira - ocuparem-se com questões do tipo: “[...] como a escola deveria esforçar-se para atingir determinada meta pré-definida?”. Entretanto, os professores como intelectuais, necessitam substituir tais questões e focos de prioridades por questões como: “[...] por que tal meta seria benéfica para alguns grupos socioeconômicos e não para outros? Ou por que as escolas, como atualmente organizadas, tendem a bloquear a

³⁸ Para Silva, Giroux analisa que “as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais”. (SILVA, 2005, p. 51).

possibilidade de que algumas classes específicas consigam uma medida de autonomia política e econômica?” (GIROUX, 2000, p. 38).

Essas questões também são aprofundadas por Apple (2008). Em “Ideologia e Currículo”, o autor investiga os interesses, as articulações e as consequências imbricadas no processo que situa determinados conhecimentos como legítimos e a manutenção do status desses conhecimentos por meio da criação de “[...] um falso consenso cultural e político” (APPLE, 2008, p.27). Assim, segundo este autor, para investigar o currículo, é preciso pensar relacionalmente e “[...] procurar sutis conexões entre fenômenos educacionais, tais como o currículo e os resultados sociais e econômicos latentes da instituição” (APPLE, 2008, p. 69), e defende que:

Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, mas a criação de condições necessárias para que todas as pessoas participem da criação e recriação de significados e valores. É necessário um processo democrático no qual todas as pessoas – não apenas aquelas que sejam as guardiãs intelectuais da “tradição ocidental” – possam estar envolvidas na deliberação do que é importante. É óbvio que isso requer a remoção de obstáculos materiais e muito reais – poder, riqueza e tempo para reflexão desiguais – que se colocam no caminho de tal participação (APPLE, 2008, p. 27).

Ou seja, mais do que declarar que a cultura legitimada pela escolarização é a cultura que interessa a uma determinada classe social, imposta aos sujeitos das demais classes, Apple (2008), defende que uma cultura comum ou democrática estabelece-se a partir de um processo de criação de significados e valores que seja livre, participativo e contributivo por parte de todos os sujeitos envolvidos. E assim, é o “bloqueio desse processo” a alguns indivíduos e grupos que deve ser ponto de investigação na análise curricular.

Voltando a Giroux, que estabelece a imprescindibilidade da “[...] identificação e leitura do estudante a partir de seu contexto social pesquisando e interpretando todas as suas particularidades” (GIROUX, 1997, p. 163), como constituição de prática pedagógica libertadora, que

possibilite, portanto, a construção participativa de valores e significados por parte de todos os sujeitos, coloca-se a questão do estudo, por parte dos docentes que possibilite a identificação e leitura de alunos, jovens e adultos, destituídos da escolarização básica, e de seus respectivos contextos sociais, de tal modo que, possa embasar a prática pedagógica que oportunize a esses sujeitos suas próprias participações de construção de significados e valores, como constituição de uma cultura democrática, uma cultura efetivamente comum.

Desse modo, a análise dos currículos nas escolas, tanto quanto nos cursos superiores, permite a análise de como as transmissões culturais da forma como acontecem, nas escolas, contribuem ou não para as formas de transmissões de poder e, portanto, no caso específico da sociedade brasileira, como mantêm ou resistem aos processos constitutivos de injustiças sociais.

Para fundamentar essa perspectiva de análise, Apple apoia-se em Young (1971) que, por sua vez defende a existência de “uma relação dialética entre o acesso ao poder e a oportunidade de legitimar determinadas categorias dominantes”, assim como “[...] os processos pelos quais a disponibilização de tais categorias a alguns grupos capacita-os a afirmar seu poder e controle sobre os outros” (APPLE, 2008, p.66).

Apple também cita Basil Bernstein³⁹ (1975) que explica que a educação atua como instrumento formativo responsável pelas estruturas mentais “[...] (categorias de pensamento, linguagem e comportamento)” dos indivíduos e, por sua vez, essas “[...] estruturas mentais derivam da divisão social do trabalho.” (APPLE, 2008, p.67). Desse modo, para Apple, “o controle e a dominação estão frequentemente presentes nas práticas e na consciência do senso comum subjacentes a nossas vidas, bem como na manipulação econômica explícita”. O que consolida a dominação em suas raízes ideológicas e materiais. (APPLE, 2008, p. 173).

Para Apple, o modelo sistêmico⁴⁰ de gestão deve ser criteriosamente investigado. Mas, fundamentalmente, as próprias

³⁹ BERNSTEIN, Basil. **Aspects of the Relations Between Education and Production**. London: New Left Books, 1975.

⁴⁰ Apple afirma que “o conteúdo dos procedimentos sistêmicos é vazio. O pensamento sistêmico é (...) um conjunto metodológico formal que pode ser aplicado aos problemas educacionais. Seu vazio conceitual permite que sua aplicação a uma gama de problemas que requerem a formulação precisa de

categorias utilizadas para organizar “[...] o pensamento e ação nas instituições culturais e econômicas, como as escolas” (APPLE, 2008, p. 173, 174). Tais categorias sustentam as constituições curriculares desde suas produções discursivas até suas aplicações concretas, caracterizando-se como “[...] pressupostos, oriundos de nosso senso comum” que podem “[...] ser usados como *dados*, ou seja, como informações, para enfocarmos a significação latente de muitas coisas que fazemos sem questionar, nas escolas.” Por extensão, esses pressupostos ainda proporcionam a lógica fundamental que organiza nossa atividade e frequentemente atuam “[...] como orientação tácita para determinar o sucesso ou o fracasso de nossos procedimentos educacionais” (APPLE, 2008, p. 175).

Baseado em *insights* derivados da teoria crítica e da erudição neomarxista, orientadores da ideia de que “[...] nossas perspectivas básicas em geral ocultam nossas reais relações com outras pessoas com quem temos um comum conteúdo real e simbólico”, Apple (2008), propõe a investigação criteriosa dos “[...] instrumentos linguísticos que utilizamos para falar sobre os alunos nas escolas”, já que, “[...] rotular é o projeto final de nossos modos de atribuir valor às nossas próprias ações e às ações dos estudantes”. (APPLE, 2008, p. 179).

Nesse sentido, Apple (2008, p. 180) afirma que a “[...] atribuição de valores e categorias é considerada um dos meios bastante significativos pelos quais os alunos estejam cultural e economicamente estratificados”. Exatamente por isso é fundamental que se realize o exame desses princípios e valores oriundos do senso comum, levando em conta que:

[...] certos tipos de capital cultural – desempenho, conhecimentos, inclinações, realizações e propensões – não são necessariamente bons em si mesmos. Ao contrário, são considerados assim por causa de determinados pressupostos tomados como certos. São em geral condicionados histórica e ideologicamente. As categorias que empregamos para pensar o que estamos fazendo com os alunos, o sucesso e o fracasso deles e o nosso, são parte de um processo de avaliação social. Os princípios orientadores que usamos

metas, procedimentos e instrumentos para *feedback* seja considerada supostamente “neutra”. Como a metodologia sistêmica passa essa ideia de neutralidade, ela é ideal para a obtenção do consenso”. (APPLE, 2008, p. 161).

para planejar, ordenar e avaliar nossa atividade – concepções de realizações, de sucesso e de fracasso, de bons e maus alunos são construtos sociais e econômicos. Não são automaticamente inerentes aos indivíduos ou grupos. São, ao contrário, instâncias de aplicações de regras sociais identificáveis sobre o que se considera um bom ou mau desempenho. Portanto, as próprias maneiras pelas quais falamos sobre os alunos oferecem-nos excelentes exemplos dos mecanismos por meio dos quais as ideologias dominantes operam, (APPLE, 2008, p. 180).

Essa relação entre as categorias que os currículos legitimam e o acesso ao poder que instituem dessa forma, entre as estruturas mentais que os processos de escolarização/formação pretendem formar e as posições na divisão do trabalho, podem servir de orientação ao estudo da presença ou ausência da formação para a Educação de Jovens e Adultos nos currículos dos cursos de pedagogia, já que os sujeitos jovens e adultos que não têm concluída sua escolarização básica, como aponta Cury (2005), são precisamente pertencentes a uma determinada classe socioeconômica configurada por situação de vulnerabilidade⁴¹. Arroyo (2001), situa os lugares sociais reservados aos sujeitos da EJA como sendo: “[...] marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis” na escola e na sociedade. Para esse autor, esses lugares sociais:

⁴¹ A condição específica de vulnerabilidade social dos sujeitos da EJA é descrita por Arroyo, quando argumenta que estes alunos encontram-se constantemente em: “formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência”. (ARROYO, 2005, p.49) Katzman (1999) esclarece que o grau de vulnerabilidade social pode ser mensurado a partir de ativos físicos, humanos ou sociais, disponíveis por famílias e ou grupos sociais que lhes permitam enfrentar situações de risco. Os ativos físicos referem-se a recursos materiais, capital financeiro, terras, imóveis, por exemplo; os humanos caracterizam-se por capital cultural, como condições de saúde, e os sociais constituem-se a partir das redes sociais, incluindo solidariedade, oportunidades de inserção, cuidados, proteção e apoio disponíveis no meio social.

[...] têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais [...]. De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar (ARROYO, 2005, p. 10).

Nesse sentido, considera-se que são vários os aspectos imbricados nesse movimento, como a política curricular, o lugar do professor como sujeito do currículo, o lugar da EJA na arena que constitui esse jogo de interesses. Também vale considerar a ponderação de Thiesen (2010) sobre a constituição das proposições curriculares. Segundo o autor:

Historicamente a constituição interna do currículo escolar, no aspecto da seleção e organização dos conhecimentos escolares para seu ensino, sobretudo no caso da escola de Educação Básica, tem sido marcada por uma trajetória que pouco tem se alterado. Via de regra, os sistemas educativos e as escolas tomam como forma de seleção alguns conteúdos de conhecimento produzidos e reconhecidos socialmente os enquadram por via do currículo formal nas diferentes áreas ou disciplinas escolares, por vezes até sem a participação efetiva do professor e os oferecem como conteúdo de ensino para a atividade pedagógica em sala de aula. Essa é a lógica que orientou o processo de constituição do currículo disciplinar durante toda a modernidade e que ainda se faz presente nos sistemas escolares quando elaboram suas propostas de currículo. (THIESEN, 2010, p. 3).

Sendo assim, a oferta dessa formação específica na organização curricular dos cursos de Pedagogia, contextualizando aos questionamentos anteriormente citados de Giroux (p. 38, 2000), também informa sobre e responde a questões como: Que objetivos e propósitos norteiam a formação de professores? E em decorrência: Por que tais

objetivos e propósitos privilegiam ou beneficiam determinados grupos socioeconômicos em detrimento de outros?

Nesse sentido, analisar os estudos de EJA ofertados nos currículos universitários dos cursos de pedagogia instrumentaliza a análise da Educação de Jovens e Adultos enquanto categoria organizativa de pensamentos e ações constitutivas dos processos de escolarização, auxiliando na identificação das concepções de escola e de professores em suas relações com a sociedade que norteiam esses cursos. Para tanto, a análise do papel da escolarização e de formação docente em sua relação com as culturas (dominantes e ou subordinadas) que a constituem, com o compromisso em definir e legitimar visões específicas da realidade relativas a essas referências culturais, instrumentaliza-se também pela análise do papel dos professores como intelectuais orgânicos (a serviço das classes dominantes ou subordinadas) e sua atuação como sendo: transformador, crítico, hegemônico ou adaptado.

Tais relações pré-definidas a partir das disposições de determinados capitais, são assumidas pelas práticas docentes, pelas estruturas curriculares, pelas relações entre escolarização e a comunidade, configuram-se e tomam formas objetivas e subjetivas que influenciam decisivamente nas constituições históricas concretas dos alunos, seus familiares e suas comunidades, reconstruindo a história vivida desses com a escolarização. Esse processo é criteriosamente descrito pelos autores e seus estudos a seguir apresentados.

3.1 ELEMENTOS DOS ESTUDOS DE PIERRE BOURDIEU PARA A COMPREENSÃO DE CURRÍCULO: CULTURA ESCOLAR, A DISPOSIÇÃO DE CAPITAIS E A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Para investigar as relações entre o sistema educativo e suas influências reciprocamente nas formações humanas e sociais, Bourdieu (1982, 1994), desdobra em seus estudos o conceito marxista de *capital* levando em consideração não apenas o capital econômico, mas também os *capitais cultural, simbólico, social e escolar*, todos capazes de agregar condições nas relações de força e passíveis de mensuração e de análises com bases empíricas, sendo que o capital econômico ainda permanece como fator principal de possibilitação de acesso às demais categorias de capitais.

Ao partir da premissa de que não se podem isolar componentes da estrutura de suas implicações e consequências, Bourdieu e Passeron (1982) investigam, questionam e cruzam dados presentes em cada momento do processo, e constataam que:

O processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais (que conduz, a cada momento, a uma distribuição determinada das competências nas categorias de sobreviventes) é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o capital cultural e o *ethos* de classe⁴², por um lado, e por outro lado, esses fatores se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar, numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam para cada categoria considerada. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 97).

Os resultados das pesquisas de Bourdieu e Passeron (1982) ressignificam os sistemas de ensino e a educação, como importantes construções basilares (elementos produzidos e reprodutores) da sociedade de classes. A concepção de Escola (antes vista como instrumento de mobilidade social) passa a ser instrumento técnico de difusão ideológica; instituição arbitrária constituída por um modelo cultural preso a uma classe social específica e dominante.

A função instrumental é conceito chave para a compreensão de seu papel reprodutor da estrutura de classes que fundamenta a sociedade, já que é por meio do convencimento, da adesão às “suas” ideias que a classe dominante assegura a dominação às demais classes sociais. Para Marx e Engels (2009), todas as classes que no passado conquistaram o poder procuraram consolidar a posição já adquirida submetendo toda a sociedade às suas condições de apropriação. Assim, para os autores, as ideias dominantes configuram-se “[...] expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a

⁴² Ethos de classe – Sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir (...) a atitude em relação ao futuro (por meio da) interiorização do futuro objetivo que se faz presente e que se impõe progressivamente a todos os membros de uma classe através das experiências dos sucessos e das derrotas. (BOURDIEU, 1998, p. 41 e 49).

classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação.” (MARX e ENGELS, 2009, p. 56).

Nessa perspectiva, educação configura-se como “[...] instrumento fundamental de continuidade histórica,” [processo que] opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural.” (BOURDIEU e PASSERON, 1982 p 44). E o Sistema de Educação caracteriza-se como: “[...] o conjunto dos mecanismos institucionais ou *habitus* pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, da informação acumulada)” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p 25).

Um importante e imprescindível mecanismo utilizado para a inculcação e incorporação da ideologia e do conjunto de *habitus* necessários à conservação e reprodução do arbitrário cultural imposto pelas classes dominantes é operacionalizado no espaço das salas de aula por meio da atuação ou comunicação pedagógica.

Para Bourdieu (1998), a cultura escolar é a cultura de uma classe social específica que detém o poder hegemônico. Dissimuladamente imposta como universal e neutra, trata de forma igual os sujeitos que se constituem de forma extremamente desigual, e que possuem parcelas também muito diferentes de capitais cultural, simbólico, econômico e social, realizando por essa imposição um processo de violência simbólica por meio de sua prática de ensino; ou comunicação pedagógica.

A assimilação e elaboração da comunicação pedagógica por parte dos receptores (alunos) varia, portanto, conforme a disposição de capitais, sobretudo o capital cultural em sua forma incorporada.

Para Bourdieu o capital cultural configura-se no - “[...] mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”. Transmissível e incorporável, essencialmente por meio da socialização primária, da convivência doméstica (BOURDIEU, 1979 p.73). Para esse autor, o capital cultural constitui-se em três estados: Incorporado: inculcado sob formas de disposições duráveis do organismo; objetivado: apropriação de bens, suportes materiais e institucionalizado: adquirido por meio de diplomas ou certificados escolares.

Tal assimilação e elaboração da comunicação pedagógica remetem diretamente a acentuadas e concretas diferenças no processo comunicativo, em função das características de origem social por parte dos alunos; características essas, fortemente evidenciadas nos alunos da EJA.

Bourdieu descreve que a “[...] pesquisa científica mostra que o acesso às obras culturais prevalece como privilégio das classes

cultivadas” (BOURDIEU, 1998, p. 59), sendo possibilitado desde muito cedo por meio de convivências e familiarizações que ocorrem de formas constantes, mais duradouras e mais extensas. Por sua vez, nas classes populares:

[...] a ação direta, sob a forma de ensino artístico ou das diferentes formas de incitação à prática, permanece fraca: deixando de dar a todos através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. (BOURDIEU, 1998, p. 61).

Reforça o distanciamento ou a aproximação com este aprendizado o fato de que “[...] a recepção adequada de uma mensagem supõe uma adequação entre as aptidões do receptor e a natureza mais ou menos original, mais ou menos redundante da mensagem.” (BOURDIEU, 1998, p. 61). Assim, possuir ou não os códigos de decifração das produções culturais é fator decisivo para a apreciação das mesmas. Aumentam as evidências de legitimidade do privilégio a condição de que “[...] a privação em matéria de cultura⁴³ não é necessariamente percebida como tal, sendo o aumento da privação acompanhado, ao contrário, de um enfraquecimento da consciência da privação.” (BOURDIEU, 1998, p. 61).

Nesse sentido, a comunicação pedagógica praticada legitima-se no imaginário dos alunos e de suas famílias, que, nas classes populares, por sequer conseguirem decifrar os códigos da língua praticada pela instituição, distanciam-se cada vez mais e sentem-se responsáveis por seus destinos escolares e sociais. Intencionalmente, essa forma de comunicação privilegia a “[...] população cujas propriedades pertinentes são tanto mais o efeito de sua ação de formação de orientação e de eliminação, quanto mais se eleva no curso.” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p 113).

Os “herdeiros”, originários de classes economicamente superiores, por outro lado, ao desenvolverem ou incorporarem o

⁴³Vale ressaltar que o referencial de cultura a que o autor se reporta é aquele que a escola reconhece, valoriza e legitima. Certeau (1995), Forquin (2000), Giroux (1987) entre outros problematizam a legitimidade deste referencial adotado pela escola e pela classe dominante.

*habitus*⁴⁴ de classe consonante com a linguagem escolar desde sua socialização primária, identificam-na como inerente à sua personalidade. Tendem a apresentar nitidamente resultados distintos “[...] tanto em suas práticas e seus conhecimentos culturais, quanto na sua capacidade para a compreensão e o manejo da língua.” (BOURDIEU, 1998, p. 43). A língua, para Bourdieu, muito mais do que um instrumento de comunicação, fornece um sistema de categorias cuja riqueza e complexidade instrumentalizam leitura, expressão e diálogo, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, a aproximação entre a língua transmitida/aprendida na família e a língua praticada na escola é fator determinante para permanência/evasão, êxito/fracasso escolar, durante todo o percurso dos estudantes (BOURDIEU, 1982, p. 82).

A importância da apropriação de capitais enraíza-se nas e pelas estruturas familiares e de grupos sociais de sorte que cada grupo social constitui expectativas sobre êxito ou fracasso relacionadas à escolaridade baseadas nas situações percorridas pelos componentes deste mesmo grupo. A partir de então, adéquam investimentos de capitais levando em conta suas disponibilidades ou condições e expectativas de retorno destes investimentos. Psicologicamente, as expectativas e “[...] aspirações familiares são estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas,” de tal modo que:

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, [...] as aspirações e exigências são definidas em sua forma e conteúdo pelas condições objetivas que excluem a possibilidade de desejar o impossível. [...] Expressão da necessidade interiorizada, esta fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma necessidade e uma interdição. (BOURDIEU, 1998, p. 47).

⁴⁴ *Habitus* - sistemas de “disposições” duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p 60).

Nas classes populares os investimentos em educação são moderados e praticados de forma liberal. As expectativas de retorno são baixas, os recursos são escassos, as famílias não dispõem de tempo de retorno e há necessidade de retorno imediato. Nas classes médias, ao contrário, os investimentos são pesados e de forma sistemática, há disposições de capitais e expectativas de ascensão social. Nas classes superiores, os investimentos são pesados e laxistas, há grande volume de recursos e o capital cultural já está incorporado, a expectativa é de manutenção e legitimação do status social.

O capital cultural incorporado favorece decisivamente o estudante no processo de avaliação, já que mais do que conteúdos de aprendizagens, são posturas morais, desembaraços, familiaridades com os referenciais (ditos universais) cultos e manejo da língua escolar, as qualidades de composição e de exposição que os professores dissimuladamente cobram. (BOURDIEU, 1982, p 115).

Por outro lado, para os estudantes das classes populares, “[...] os obstáculos são cumulativos, pois ao obterem globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-los prosseguir nos estudos.” (BOURDIEU, 1998, p. 50). Este mecanismo de superseleção ainda reforça-se pelas expectativas de impossibilidade de sucesso escolar decorrentes da interiorização das condições objetivas relacionadas à classe social que as crianças [jovens e adultos] compartilham com suas famílias e as difíceis condições dos estabelecimentos de ensino que geralmente frequentam.

Inicialmente a relação entre sucesso escolar e origem social é mais diretamente perceptível, a permanência vai assegurando o enfraquecimento da relação direta entre a origem social e a competência linguística e vai realizando por outros mecanismos, formas mais sutis ainda que efetivas de eliminação: “[...] a estrutura da população de sobreviventes se modifica continuamente em razão do critério que comanda a eliminação”. (BOURDIEU, 1982, p. 91).

Aos fatores já apresentados, o fator das orientações durante o percurso escolar que associa o capital econômico ao capital social possibilita aos estudantes e suas famílias realizarem escolhas e ações decisivas desde o início da jornada e em pontos mais significativos que por fim acabam por definir objetivamente os resultados concretizados.

As mudanças sociais impactantes que ocorreram com as ações que visam à implementação da universalização da educação alteraram drasticamente o cotidiano escolar, sobretudo pela explosão da quantidade e da diversidade dos estudantes. Todavia, não foram

apoiadas em termos de reelaboração da formação docente ou da proposta pedagógica, embora, “[...] em razão de seu poder de retradução, o sistema escolar só pode sentir os efeitos das mudanças morfológicas e de todas as mudanças sociais que estão por trás destas sob a forma de dificuldades pedagógicas.” (BOURDIEU e PASSERON, 1982 p 112). Nesse sentido, esses autores afirmam que:

Um trabalho pedagógico expressamente orientado pela pesquisa metódica de sua maior produtividade tenderia, pois a reduzir conscientemente a distância entre o nível de emissão e o nível de recepção, seja elevando-se o nível de recepção ao comunicar ao mesmo tempo a mensagem e o código de sua decifração numa expressão cujo código já é dominado pelo receptor, seja reduzindo-se provisoriamente o nível de emissão de acordo com um programa de progressão controlada em que cada mensagem tenha por função preparar a recepção da mensagem do nível de emissão superior, conseguindo assim produzir uma elevação contínua do nível de recepção, ao dar aos receptores os meios de adquirir, pela repetição da emissão e pelo exercício, a posse completa do código. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p 138).

O descaso em refletir sobre a reformulação das formas de comunicação pedagógica de acordo com as condições sociais e culturais de seus receptores, entretanto, só se estabelece como aceitável pela sociedade porque conta com o apoio incondicional daqueles com quem a escola compartilha a mesma linguagem, e, portanto, beneficia ao mesmo tempo em que responsabiliza enquanto elimina “[...] os que não preenchem suas exigências implícitas”. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p 111).

Essa forma de atuação perpetua-se inadequando as exigências implícitas comunicáveis do sistema às reais condições de recepção de seus alunos exercendo:

[...] tanto a função conservadora da pedagogia tradicional como não pedagogia quanto os princípios de uma pedagogia explícita que pode ser objetivamente exigida pelo sistema sem, entretanto se impor automaticamente na prática

dos docentes porque exprime a contradição desse sistema e porque contradiz seus princípios fundamentais. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p113).

Assim, baseado nos estudos de Bourdieu, e da “pedagogia tradicional” realizada nas escolas e pelos professores, Giroux (1997) apresenta a proposição da pedagogia libertadora. Essa forma de atuação fundamenta-se na teoria de que as escolas [e os cursos de formação docente] são “[...] lugares sociais constituídos por um complexo de culturas dominantes e subordinadas, cada uma delas caracterizada por seu poder em definir e legitimar uma visão específica da realidade.” (GIROUX, 1997, p. 38, 39).

Nessa direção pretende-se compreender esse complexo de culturas, saberes e interesses que são definidos e legitimam determinadas construções da valoração de categorias e de comunicação pedagógica sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos na formação de docentes dos diferentes cursos de Pedagogia analisados em Santa Catarina. Tais elementos serão analisados no próximo capítulo deste trabalho.

4. OS ESTUDOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA

4.1. OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA: ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Romanelli (2005), a história da **formação de professores** no Brasil teve início em 1834 com a criação das primeiras Escolas Normais. Seguindo o exemplo da França, da Itália, da Alemanha, da Inglaterra e dos Estados Unidos da América, essas escolas destinavam-se a formar professores para atuar na Educação Básica.

Até então, por força da Lei da Escola das Primeiras Letras, promulgada em 1827, a formação dos professores ocorria por meio do Método Mútuo⁴⁵, nas capitais das províncias, custeada pelo próprio formando. Só mais tarde, em 1834, seguindo os exemplos europeus, foram criadas as escolas Normais. Neste período, a reforma constitucional determinou que as Províncias responsabilizassem-se pela instrução pública primária e secundária.

Sendo fechadas e reabertas constantemente, as Escolas Normais, constituíam suas grades curriculares com os mesmos conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias e secundárias, com pouca atenção ao aspecto formativo didático-pedagógico.

⁴⁵ Segundo o INEP; Ensino ministrado pelos alunos aos próprios alunos, que fazem parte de um mesmo grupo de estudos, onde os mais adiantados ensinam aos mais atrasados. Tal método foi criado, há muitos séculos, na Índia e o escocês André Bell (1753-1832), tendo dirigido uma escola naquele país, adotou o Ensino mútuo na Inglaterra. No Brasil, tentou-se implantar o Ensino mútuo, no tempo do Império, com o nome de Método Lancasteriano. (DUARTE, S. G. DBE, 1986) Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37535&te3=36679&te4=37675&te5=147445&te6=37677&te7=122576&te8=37706>

A Reforma da Instrução Pública em 1890, realizada no Estado de São Paulo, orientada por intelectuais que preconizavam a educação como mecanismo de regeneração social, enfatizava a necessidade de modernizar a formação de professores, que deveria ser solidamente estruturada, reformulou os currículos das Escolas Normais, sobretudo em seu enfoque propedêutico e instalou Escolas Modelo anexas, visando à constituição da pesquisa como imprescindível ao processo formativo. Os demais municípios paulistas e estados brasileiros passaram a encaminhar educadores para estagiar em São Paulo ou receber seus educadores em Missões, para implementar o modelo lá estabelecido.

Na década de 1930, foram criados no Brasil: o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931, o Conselho Nacional de Educação⁴⁶, e os Conselhos Estaduais de Educação por meio do Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931 e o Estatuto das Universidades Brasileiras⁴⁷, por meio do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispondo sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotando o regime universitário, o Estatuto trazia como objetivo desse regime:

[...] elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade”. (ROMANELLI, 2005 p. 132).

Sobre a formação de professores, esse Estatuto deliberava que se realizasse em nível superior aos que atuariam em nível secundário. Para que se constituísse a Universidade, o Artigo 5.º do Estatuto orientava que houvesse pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras.

Em 1932, o primeiro Instituto de Educação foi criado, inspirado pelo otimismo pedagógico, e fundamentado nas ideias Escolanovistas,

⁴⁶ Os referidos Conselhos vieram a funcionar no ano de 1934.

⁴⁷ Conhecida como Reforma Francisco Campos, ministro da Educação e da Saúde à época.

incluindo as Escolas de Professores. O novo modelo reorientou as Escolas Normais, introduzindo as “Ciências da Educação” como eixo curricular no lugar dos conteúdos de ensino.

Já o curso de Pedagogia foi instituído, em nosso país em 1939, pelo Decreto Lei nº 1190 de 04/04/1939, no bojo da concepção de necessidade de formação de professores em nível superior para lecionar no ensino secundário. Por força desse instrumento legal, os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas estruturavam-se com três anos de disciplinas, caracterizados como bacharelado, mais um ano de didática, que habilitaria ou licenciaria para a docência. (SCHEIBE & DURLI, 2005).

Os Pareceres do CFE 251/62 e 292/6 deliberaram que licenciatura e bacharelado fossem cursados juntos configurando um currículo mínimo para os cursos de Pedagogia, mas não modificaram essencialmente o caráter tecnicista alicerçado a partir de sua constituição inicial em 1939. (SCHEIBE & DURLI, 2005).

O período da Ditadura Militar iniciado em 1964 baseou-se nas teorias do Capital Humano visando a tentar modernizar a prática pedagógica, tornando a Escola eficiente e produtiva, assegurando assim o desenvolvimento e a segurança da nação. Embora as condições salariais e laborais não fossem melhoradas, o desempenho e o processo formativo dos professores eram constantemente criticados pelos governantes.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 deliberou que a formação de professores deveria ser a partir de então realizada exclusivamente pelos Cursos de Pedagogia, em nível superior e criou a Habilitação Específica para o Magistério - HEM, em nível médio.

A visível fragilidade dos cursos de HEM que não formavam “[...] nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ler, escrever e calcular,” (CENAFOR, 1986, *apud* TANURI, 2000, p. 82), levou, entre outras medidas, à criação em 1982 dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Com o intuito de melhor preparar nos âmbitos técnico e político os futuros professores, o programa reformulava os currículos, utilizando inclusive a perspectiva interdisciplinar e a pesquisa-ação como metodologias.

A Reforma do Ensino Superior, por força da Lei 5.540/68 entre outras providências separou mais radicalmente o ensino da pesquisa, direcionando as graduações para a preparação de profissionais e as pós-graduações para a de pesquisadores e criou licenciaturas curtas, realizadas em menor tempo, que também habilitavam ao exercício da

docência. Essa lei reconfigurou os cursos de Pedagogia organizando-os segundo habilitações: exercício de docência no curso Normal, Habilitação Magistério de 2º grau, formação de especialistas ⁴⁸ e habilitações técnicas. A formação docente em nível superior para o ensino fundamental foi incorporada mais tarde, pela LDBEN 5.692 de 11/08/1971. (SCHEIBE & DURLI, 2005).

A demanda criada a partir da Lei 5.692/71 juntamente com os aspectos da Reforma Universitária impulsionaram o processo de expansão e interiorização ⁴⁹ dos cursos de Pedagogia no Brasil e, especificamente, conforme é objeto deste estudo, em Santa Catarina. Este processo contou com acentuada vantagem de desenvolvimento da iniciativa privada, já que o Estado de um lado, oferecia implemento e subvenção para a criação de Instituições Privadas de Ensino Superior e de outro lado, criava ele mesmo Fundações de Ensino Superior de direito público ou privado que o mantinham como interventor, desobrigando-o da manutenção econômico financeira das instituições. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.183) citados por (SCHEIBE & DURLI, 2005, p. 4).

O estudo de Carminati e Fasolo (2007) intitulado “A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Catarina: memórias de sua constituição e formação de professores em nível universitário” situa o processo de constituição das universidades catarinenses. Assim, indicam que o estado de Santa Catarina teve suas primeiras faculdades isoladas a partir da década de 1930, de caráter privado. A primeira foi a de Direito em 1935, seguida pelas de Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial. A Faculdade Catarinense de Filosofia, constituída em 1951, deu origem à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FFCL – em 1961 e foi federalizada em 1960, dando origem à atual Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, passando a constituir-se como instituição Pública Federal. (CARMINATI e FASOLO, 2007).

A Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC foi instituída em 1964 (a segunda após a UFSC), de natureza Pública, Estadual e Fundacional, e, assim como a UFSC ofertava curso de

⁴⁸ Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Planejamento Escolar (SCHEIBE & DURLI, 2005, p. 10)

⁴⁹ O processo de expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil, desencadeado na década de 1970, visava dar suporte ao projeto desenvolvimentista em curso, qualificando mão-de-obra para o trabalho, sobretudo, dos sujeitos das classes médias.

Pedagogia. Na sequência, vieram a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, iniciada em 1965, de natureza Pública Filantrópica Fundacional e a Universidade Regional de Blumenau – FURB, criada em 1968, de natureza Pública, Municipal e Fundacional⁵⁰.

Nas décadas de 1970 e 1980 constituíram-se a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL em fevereiro de 1970, a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC em março de 1970, a Universidade do Contestado – UnC, a qual entre 1972 e 1986 instalou-se em três municípios, a Universidade Comunitária de Chapecó – UNOCHAPECÓ em 1972, a Faculdade de Educação de Joinville – FEJ em 1973, a Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, a qual entre 1976 e 1988 instalou-se em dois municípios, o Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE em 1987, o Centro Universitário de Jaraguá do Sul -UNERJ em 1988 e a Universidade para o Desenvolvimento do Alto vale do Itajaí – UNIDAVI em 1989⁵¹.

Desse modo, até o final de década de 1980, havia em Santa Catarina, treze Instituições de Ensino Superior que ofertavam cursos de licenciatura em Pedagogia, conforme é apresentado⁵², no quadro a seguir.

Quadro 7: Cursos de Pedagogia implantados em Santa Catarina entre as décadas de 1960 e 1980

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data/Início Funcionamento
UFSC	Pública Federal	Florianópolis	1960
UDESC	Pública Estadual Fundacional	Florianópolis	1964
UNIVALI	Pública Filantrópica Fundacional	Itajaí	1965
FURB	Pública Municipal Fundacional	Blumenau	1968
UNISUL	Pública Municipal Fundacional	Tubarão	1970
UNESC	Pública Municipal Fundacional	Criciúma	1970
UnC	Privada Comunitária Fundacional	Caçador	1972
		Canoinhas	1986
UNOCHAPECÓ	Privada Comunitária Filantrópica	Chapecó	1972

⁵⁰ Fontes: www.udesc.br, www.univali.br e www.furb.br acessados em setembro de 2011.

⁵¹ Fonte: (SCHEIBE & DURLI, 2005).

⁵² A classificação é feita com base no critério: início de funcionamento.

	Fundacional		
FEJ	Privada	Joinville	1973
UNOESC	Privada Filantrópica Fundacional	Joaçaba	1976
UNIFEBE	Privada Comunitária Fundacional	Brusque	1987
UNERJ	Privada Comunitária Fundacional	Jaraguá do Sul	1988
UNIDAVI	Privada Comunitária Filantrópica Fundacional	Rio do Sul	1989

Fonte: (SCHEIBE & DURLI, 2005) com adaptação da autora.

Em 1974 “[...] os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado” – UDESC constituíram a ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Caracterizada como entidade privada, sem fins lucrativos a ACAFE apresentou como missão: “[...] promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por ela mantidas, [e] executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal.” (ACAFE, 2011⁵³).

Para fins de esclarecimento sobre as categorias administrativas, o Artigo 19º da LDBen 9394/96 situa as instituições de ensino dos diferentes níveis da seguintes forma:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; **II** - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (Brasil, 1996).

Sobre as instituições privadas de ensino o Artigo 20º da LDBEN, conceitua as categorias particulares, comunitárias e confessionais da seguinte maneira:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; **II** - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou

⁵³ Fonte: www.acao.org.br. Acesso em setembro de 2011.

por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei. (Brasil, 1996).

Como uma associação que congrega instituições de naturezas jurídicas diversas, em seu Artigo. 4º, a ACAFE apresenta como finalidades:

I - congregar as fundações educacionais e as instituições de ensino superior por elas mantidas; II - representar, quando para tal fim solicitada, as entidades filiadas junto a órgãos municipais, estaduais e federais ou perante terceiros, no País ou no exterior, inclusive entidades internacionais; III - promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as entidades filiadas, e entre elas e outras entidades, através de eventos como congressos, seminários e outros similares, bem como edição de publicações;

IV - assessorar as entidades filiadas na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração; V - realizar estudos e pesquisas com vistas à melhoria qualitativa do ensino superior, à plena utilização do potencial existente nas entidades filiadas, à satisfação das demandas no ensino, na pesquisa e extensão, e ao constante aprimoramento do desempenho institucional de cada entidade e do sistema de ensino superior fundacional que a integram; VI - cooperar com órgãos federais, estaduais e municipais e assessorar-lhes na formulação e implementação das políticas de ensino superior em Santa Catarina; VII - elaborar programas conjuntos, executar projetos e realizar atividades de interesse comum, passíveis de ação unificada ou cooperativa; VIII - promover a avaliação do sistema de ensino superior no Estado de Santa Catarina, coordenar e apoiar a avaliação do sistema

fundacional e desenvolver estudos para a fixação de indicadores padronizados nas áreas de desenvolvimento institucional, desempenho gerencial e qualidade do ensino; IX - promover o desenvolvimento de sistemas de informação e de redes de comunicação de dados e construir, manter e assegurar acesso a bancos de dados de interesse e uso comum no sistema fundacional. X – prestar serviços a entes públicos ou privados, nos campos da educação, da administração, do planejamento, da elaboração de projetos, da seleção ou recrutamento de mão de obra e assemelhados. (ACAFE, 2011)

A partir de consulta realizada à página eletrônica da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE em setembro de 2011, atualmente a ACADE conta com 17 Instituições de Ensino Superior: BOM JESUS/IELUS - Associação Educacional Luterana, FURB - Universidade Regional de Blumenau, a UNIFEBE - Centro Universitário de Brusque, UnC - Universidade do Contestado, UNOCHAPECO - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí, a UNERJ - Centro Universitário de Jaraguá do Sul, UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville, a UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense, UNIBAVE - Centro Universitário Barriga Verde, UNIDAVI - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, USJ - Centro Universitário Municipal de São José e UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina.

Além dessas, esta pesquisa seleciona mais quatro Instituições de significativa importância, públicas, que por serem federais, não compõem o sistema ACADE. A UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina criada pelo Decreto 3.849, de 18 de dezembro de 1960, o IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina criado pela Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008, a UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009 e o Instituto Federal Catarinense criado pela Lei nº 11.892/08.

No contexto da configuração das instituições catarinenses que ofertam curso de Pedagogia em Santa Catarina, na modalidade

presencial analisam-se a seguir tais cursos que remetem, portanto, ao foco desta pesquisa: a delimitação nos estudos do campo de Educação de Jovens e Adultos nesses cursos. Há instituições que ofertam o Curso de Pedagogia em várias cidades, o que demanda verificar se o projeto pedagógico e a matriz curricular são os mesmos.

As referidas Instituições listadas acima, do sistema ACADE e as públicas federais, totalizam vinte e uma, construíram a amostra inicial deste estudo, no sentido de mapeá-las, informar sua data de criação, natureza jurídica, municípios em que estão instaladas, se possuem ou não cursos de pedagogia na modalidade presencial e, no caso de possuírem os cursos, se ofertam em suas matrizes curriculares disciplinas de EJA. A seguir apresenta-se o resultado desse mapeamento:

QUADRO 8: Instituições do estado de SC públicas e do sistema ACADE em relação aos cursos de pedagogia e disciplinas de EJA

Instituição	Ano de Criação	Natureza Jurídica	Município	Curso de Pedagogia Presencial	Disciplinas de EJA
BOM JESUS/ IELUS	1996	Privada Filantrópica Confessional	Joinville	Não oferta	Não oferta
FURB	1968	Pública Municipal Fundacional	Blumenau	Oferta	Não oferta
IFSC	2008	Pública Federal	Florianópolis	Não oferta	Não oferta
			Araranguá	Não oferta	Não oferta
			Jaraguá do Sul	Não oferta	Não oferta
			São José	Não oferta	Não oferta
IFC	2008	Pública Federal	Blumenau	Não oferta	Não oferta
			Concórdia	Não oferta	Não oferta
			Camboriú	Oferta	Oferta
			Sombrio	Não oferta	Não oferta
UDESC	1964	Pública Estadual Fundacional	Florianópolis	Oferta	Oferta
			Laguna	Não oferta	Não oferta
			Ibirama	Não oferta	Não oferta
UFFS	2009	Pública	Chapecó	Oferta	Oferta

			Erechim	Oferta	Oferta
			Realeza	Não oferta	Não oferta
UFSC	1960	Pública Federal	Florianópolis	Oferta	Oferta
			Curitibanos	Não oferta	Não oferta
UnC	1972	Privada Comunitária Fundacional	Canoinhas	Oferta	Oferta
			Concórdia	Oferta	Oferta
UNERJ	1988	Privada Comunitária Fundacional	Jaraguá do Sul	Não oferta	Não oferta
UNESC	1970	Pública Municipal Fundacional	Criciúma	Oferta	Oferta
UNIAR P	2009	Privada Comunitária Fundacional	Caçador	Oferta	Não oferta
UNIBA VE	1974/1998	Pública Municipal Fundacional	Orleans	Oferta	Não oferta
UNIDA VI	1989	Pública Comunitária Filantrópica Fundacional	Florianópolis	Não oferta	Não oferta
			Rio do Sul	Não oferta	Não oferta
			Taió	Não oferta	Não oferta
UNIFE BE	1987	Privada Comunitária Fundacional		Oferta	Oferta
UNIPL AC	1999	Comunitária Fundacional	Lages	Oferta	Oferta
UNISU L	1970	Pública Municipal Fundacional	Araranguá	Oferta	Oferta
			Tubarão	Oferta	Não oferta
UNIVA LI	1965	Privada Filantrópica Fundacional	Balneário Camboriú	Não oferta	Não oferta
			Itajaí	Não oferta	Não oferta
			Tijucas	Não oferta	Não oferta
UNIVIL LE	1996	Pública Comunitária Fundacional	Joinville	Oferta	Não oferta
			São Francisco do Sul	Oferta	Não oferta
UNOC HAPEC O	1972	Privada Comunitária Filantrópica Fundacional	Chapecó	Oferta	Oferta
UNOES C	1976	Privada Filantrópica	Campos Novos	Oferta	Oferta

		Fundacional	Chapecó	Não oferta	Não oferta
			Cunhaporã	Não oferta	Não oferta
			Joaçaba	Oferta	Oferta
			Mondai	Não oferta	Não oferta
			Santa Cecília	Não oferta	Não oferta
			São Miguel do oeste	Oferta	Oferta
			Videira	Oferta	Oferta
USJ	2005	Pública Municipal	São José	Oferta	Oferta

Fonte: Elaboração própria a partir das pesquisas feitas às páginas eletrônicas das universidades, 2012.

Ao aprofundar essa pesquisa ainda na análise das instituições catarinenses, compostas pelo Sistema ACAFE⁵⁴ e pelas instituições públicas⁵⁵ federais de Santa Catarina, das 20 instituições, constatou-se que apenas 13 ofertam elementos relacionados à Educação de Jovens e Adultos em 24 cursos de Pedagogia ofertados por essas instituições em diferentes cidades, na modalidade presencial, conforme quadro abaixo:

Quadro 9: Oferta de formação em EJA pelas Universidades de Santa Catarina

	Universidades	Número de campi que ofertam o Curso de Pedagogia ⁵⁶	Horas/disciplinas oferecidas em EJA.

⁵⁴ Sistema ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais - compõe-se de 17 universidades: FURB, UDESC, UNC, UNESC, UNERJ, UNIBAVE, UNIDAVI, UNIFEBE, UNIPLAC, UNISUL, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC, USJ, BOM JESUS/IELUSC, UNIARP.

⁵⁵ São elas: a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, o IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina e a UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

⁵⁶ Nas instituições em que há cursos em várias cidades, a matriz curricular mantém-se a mesma, quando há oferta de estudos da EJA.

1	UNIFEBE	1	1 disciplina obrigatória de 30 horas e 75 de estágio.
2	UNC	2	1 disciplina obrigatória de 45 horas.
3	UNOCHAPECÓ	1	2 disciplinas obrigatórias somando 60 horas e 2 disciplinas eletivas 75 horas.
4	UNESC	1	1 disciplina e 1 estágio com carga horária não informada.
5	UDESC	1	1 disciplina não obrigatória de 54 horas.
6	UNOESC	9	1 disciplina obrigatória de 45 horas.
7	UNIDAVI	1	1 disciplina obrigatória de 90 horas.
8	USJ	1	3 disciplinas obrigatórias somando 144 horas e 1 estágio de 108 horas.
9	UNISUL	2	2 disciplinas, núcleo orientado, carga horária não informada.
10	UFSC	1	1 disciplina obrigatória de 72 horas, 1 disciplina de 54 horas em núcleo obrigatório, mas área opcional
11	UFFS	2	1 disciplina obrigatória de 60 horas.
12	UNIPLAC	1	1 disciplina obrigatória de 120 horas.
13	IFC	1	1 disciplina obrigatória de 60 horas.
	Total	24	

Fonte: Elaboração própria a partir das informações disponíveis nas páginas eletrônicas das universidades, 2012.

Após o levantamento que identificou as instituições catarinenses, compostas pelo Sistema ACADE e pelas instituições públicas federais de Santa Catarina que ofertam em suas matrizes curriculares disciplinas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos na formação de professores nos cursos de Pedagogia, na modalidade presencial foi feito contato no mês de março de 2012 com as instituições, primeiro por telefone e depois por e-mail, solicitando aos coordenadores de cursos o envio das ementas e dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, assim como das respostas aos questionários enviados.

Em abril de 2012, foi realizado novo contato solicitando colaboração à pesquisa que resultou na colaboração de mais um

coordenador de curso, totalizando quatro respostas. Foi então elaborado novo quadro para melhor compreensão dos documentos a serem estudados.

Quantitativamente, os documentos obtidos definem-se em: treze matrizes curriculares, oito ementas de diferentes instituições, três PPPs (Projeto Político Pedagógico), três PPCs (Projeto Pedagógico dos Cursos)⁵⁷, dois Dados do Curso⁵⁸ e quatro questionários respondidos, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 10: Relação de Documentos para análise.

Instituição	Matriz curricular	Ementa	PPP/PPC/ Dados do curso	Questio nário
UNIFEBE	Sim	sim	não	não
UNC	Sim	não	não	não
UNOCHAPECÓ	Sim	não	PPC	não
UNESC	Sim	não	sim	não
UDESC	sim ⁵⁹	sim	sim	sim
UNOESC	sim	sim	não	não
UNIDAVI	sim	sim	PPC	não
USJ	sim	sim	sim	sim
UNISUL	sim	não	Dados do curso	não
UFSC	sim	sim	sim	sim

⁵⁷ Os documentos orientadores que identificavam a proposta político-pedagógica dos cursos receberam nomenclaturas e estruturas diferentes, nas várias instituições.

⁵⁸ Algumas instituições disponibilizam publicamente em suas páginas eletrônicas seus Projetos Político-Pedagógicos, outras, Projetos Políticos do Curso e outras ainda, Dados do Curso. Ainda que tenham sido feito contatos telefônicos seguidos de correspondências virtuais com a solicitação desses documentos, os mesmos não foram enviados para participar da pesquisa.

⁵⁹ Observação: Em negrito a indicação das instituições que enviaram todos os documentos.

UNIPLAC	sim	sim	não	não
UFFS	sim	sim	PPC	sim
IFC	sim	não	Dados do curso	não

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

4.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA NOS DOCUMENTOS ANALISADOS NA PESQUISA

A análise dos dados referentes ao objetivo de compreender a configuração do atendimento às particularidades da e para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia, ofertados em instituições públicas de ensino superior e sistema ACADE do estado de Santa Catarina, após o contexto de promulgação/implementação das novas diretrizes curriculares nacionais (2005/2006) está organizada considerando os seguintes critérios/elementos:

No primeiro bloco são estudados quatro cursos de pedagogia ofertados pelas seguintes instituições: a UFSC, a UDESC, a UFFS e a USJ, selecionados pelo fato de que se dispõe de todos os dados estipulados/solicitados na investigação: PPP/PPC, matrizes curriculares e ementas e questionários respondidos.

No segundo bloco, dispondo apenas do conjunto de dados ou parte deles disponibilizados nas páginas virtuais das instituições, quais sejam: PPPs/PPCs/Alguns dados do curso, matrizes curriculares e ou ementas, são estudados os cursos ofertados pelas instituições: UNOCHAPECÓ, UNESC, UNIDAVI, UNISUL e IFC.

Por fim, no terceiro bloco são analisados os cursos de quatro instituições: UNIFEBE, UNC, UNIPLAC e UNOESC, dos quais se dispõe apenas da matriz curricular e ou ementa, apesar dos contatos realizados, solicitando o envio do conjunto de documentos para a análise, junto às coordenações dos cursos, via e-mail e telefone.

Em relação à EJA nas matrizes curriculares, ementários e planos de ensino, disponíveis na página são analisados os seguintes elementos: a presença ou a ausência de componentes relativos ao estudo da Educação de Jovens e Adultos relacionados à carga horária, fase do

curso e créditos das respectivas disciplinas e a possível posição e valoração retratadas pela ausência discursiva desses componentes.

A configuração de tal valoração e importância é analisada também a partir da comparação entre a proposição de estudos que identifiquem a Educação de Jovens e Adultos, em relação àqueles que identificam os demais sujeitos da educação básica, nas categorias infância, ou infância e juventude ou ainda infância e adolescência.

Assim, é também problematizada a situação destas proposições de estudos, presentes quando a nomenclatura da disciplina não propõe o recorte que especifique a categoria etária/social de estudantes a serem representados e, por outro lado, quando a ementa realize esse recorte, excluindo a EJA no sentido de que tal conduta possa contribuir com o processo analisado por Apple (2008, p. 180), de atribuição de categorias e valores contributivos para a legitimação da situação de opressão e exploração social dos jovens e adultos não escolarizados.

A apresentação da análise das disciplinas ocorre na seguinte ordem: primeiro são apresentadas as disciplinas em que são identificados estudos relativos a categorias como infância, juvenildade, adolescência, excluindo a EJA. Na sequência, são demonstradas as disciplinas que apresentam estudos que tenham relação com temáticas pertinentes à EJA, ainda que não situem tais elementos de forma intencional e direta. Por fim, as disciplinas que abordem afirmativamente estudos de EJA. Ainda será observada a soma de créditos/horas aula relativos às categorias infância/criança, adolescência/juvenildade que excluam a EJA e tal soma será comparada com a totalidade de créditos/horas aula relativos às categorias jovem, adulto e/ou idosos, no intuito de estabelecer como se situam tais categorias na relação de forças, de distribuição de recursos, de representação de valor, nas instituições.

4.2.1 O Primeiro Conjunto de Documentos Analisados: UFSC, UDESC, UFFS e USJ.

Para a análise das instituições UFSC, UDESC, UFFS e USJ, componentes deste primeiro bloco foram considerados os seguintes documentos da pesquisa: A UFSC, a UDESC e a UFFS enviaram todos os documentos: PPPs/PPCs, matrizes curriculares, ementas e

questionários respondidos e a USJ enviou a matriz curricular, as ementas e o questionário.

a) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

A atual versão do PPP⁶⁰ da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC apresenta como compromisso enquanto universidade pública “[...] a construção e desenvolvimento de processos formativos voltados para o fortalecimento da escola pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social” (UFSC, 2008, p 2). E institui como princípio, a docência e “[...] o professor como sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem” (UFSC, 2008, p 3).

Ao propor o percurso formativo com foco na “[...] docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil”, indica o comprometimento anterior de “[...] preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à docência junto aos **jovens, adultos** e pessoas com necessidades especiais” (UFSC, 2008, p 10, grifo acrescentado).

Como concepção orientadora de formação localiza a escola como eixo central compreendendo-a como: “[...] instituição social, de socialização da arte, da ciência e da filosofia. Dessa perspectiva, é considerada fundamental para a apropriação, pelos educandos, da riqueza intelectual e social produzida pela humanidade em relações históricas particulares” (UFSC, 2008, p 14). Cabe aprofundar a problematização sobre a definição de educandos: como são situados e considerados nas suas diferentes faixas etárias?

Ao situar a escola como lócus de formação e atuação do professor e do estudante, considera-a como espaço fundamental “[...] de futuras intervenções, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto no âmbito da pesquisa.” (UFSC, 2008, p 15). Considerando a importância da EJA como modalidade da educação básica, “indica a necessidade de pesquisas, intervenções e atuações pedagógicas de qualidade”. Contudo, para que tais ações efetivem-se é preciso que a própria formação inicial construa sólido referencial teórico-metodológico acerca do tema.

⁶⁰ O PPP, a matriz e as ementas curriculares foram enviadas pelo coordenador do curso para a pesquisadora por correspondência eletrônica.

A concepção do professor apresenta-o como intelectual; “[...] sujeito histórico que pode viabilizar o acesso à cultura geral e sistematizada, bem como produzi-la.” Esse profissional tem sua ação “[...] vista como uma atividade teórico-prática pela qual é compreendido como **socializador** e **produtor** de conhecimentos” (UFSC, 2008, p 15).

Nesse sentido, entende que a constituição docente é concebida como social, “[...] porque o homem é um ser social – e se expressa em um pertencimento de classe. Desse modo, torna-se importante compreender o professor e o intelectual da área nas relações de luta, nos conflitos de interesses.” E assim considera a existência profissional do professor/intelectual em sua perspectiva social e não redutível ao interior da escola (UFSC, 2008, p 15).

O documento indica o professor/ intelectual, atento aos processos, instrumentos e condutas constitutivas da desigualdade social e, sobretudo, como a *escolarização* relaciona-se com esses processos. Assim, os condicionantes sociais e os determinantes históricos que induzem jovens e adultos a não se alfabetizarem, os prejuízos civis e humanos que decorrem deste quadro e a forma como as políticas públicas tratam suas tentativas de inserção/retorno aos processos escolares, são reveladoras de conflitos de interesses, conflitos de classes e configuram-se, desse modo, item fundamental da formação intelectual/social no âmbito da docência.

A definição do curso de pedagogia “[...] na UFSC e mesmo no Brasil”, situa-o no seio da sociedade capitalista, “[...] cujas relações de classe podem vir a conformá-lo se tais determinações não estiverem esclarecidas”. Nesse sentido, leva em conta que esse modelo social aplica procedimentos que objetivam “negar a transmissão de conhecimentos pela escola” (UFSC, 2008, p. 16).

Ao discorrer sobre o curso nesse item, percebe-se a questão do acesso à transmissão e instrumentalização para a produção de conhecimentos na e pela escola em relação aos diferentes alunos, localizados a partir de diferentes *perspectivas sociais e etárias*, que se concretiza no dificultamento desse acesso em particular aos jovens e adultos que não têm consolidada sua escolarização básica.

Ainda no item “Perfil do Egresso”, menciona-se que o pedagogo deverá fundamentar centralmente seu compromisso com “[...] a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública” (UFSC, 2007, p.17). Configura-se o mesmo questionamento sobre as condições de tratamento oferecidas às diversas (em relação à faixa etária) parcelas da população que frequentam ou

teriam o direito de frequentar a escola pública. As ausências e os espaços das presenças na constituição curricular do curso, demonstram e demarcam as principais finalidades do curso voltadas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Ao apontar, como situamos anteriormente, a necessidade de “[...] preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à docência junto aos jovens, adultos e pessoas com necessidades especiais”, traz a evidência de certa fragilidade na configuração de saberes no campo da EJA, a qual não ocupa status de igualdade nessa formação, pois é necessário preservá-la/resguardá-la.

Os questionamentos citados acima serão analisados em relação à matriz curricular e ao ementário a partir de então estudados. Vale ressaltar que a apresentação da matriz curricular ao definir seus focos, cita que:

[...] ao considerar em especial a **educação para a infância**, não descarta da observação das necessidades e particularidades educativas dos diferentes sujeitos atendidos na escola. Salientamos, em especial, a preocupação com a formação para o atendimento **de jovens e adultos** inseridos nos processos de escolarização inicial, para as relações étnico-raciais e para as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial, (UFSC, 2008, p.19, grifo acrescentado).

A matriz curricular estrutura-se com base em três eixos: *Educação e Infância*, *Organização dos Processos Educativos e Pesquisa*. O fato de que no eixo Educação e Infância concentram-se os estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos, denota por si uma contradição. Sua apresentação declara que: “Embora a docência nos anos iniciais não se reduza ao universo infantil, mas também abranja **jovens e adultos**, este eixo articulador tem como foco a educação das crianças em instituições educativas, sejam estas creches, pré-escolas ou escolas de Ensino Fundamental” (UFSC, 2008, p. 21, grifo acrescentado).

O eixo *Organização dos Processos Educativos*, em sua apresentação, não faz referência à EJA e o eixo Pesquisa relaciona-se diretamente com as disciplinas de pesquisa, com a elaboração do TCC, assim como com os Núcleos de Aprofundamento de Diversificação de Estudos – NADE, compostos por disciplinas de caráter obrigatório, por área de escolha do estudante frente às áreas ofertadas. Registra-se

novamente a indagação se há fundamentos suficientes no núcleo básico que viabilizem o aprofundamento ou a pesquisa?

O Núcleo Básico é composto por 49 disciplinas, 182 créditos e 3276 horas/aula. A apresentação das disciplinas que ofertam estudos relativos a categorias referentes às fases/etapas da vida humana, constitutivas dos estudantes da educação básica, excluindo as categorias **jovens e adultos**, inicia com a disciplina: *Educação e Infância I*. Tal disciplina situada na primeira fase, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula), define em sua ementa: “**Criança e infância**: conceituação e campos de estudo. Construção da **infância** e determinações sócio-históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.” (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

A disciplina *Educação e Infância* (da I a VIII) estende-se, por seus estudos até a oitava fase do curso, constituindo importante corpo de conhecimentos a serem consolidados na formação do docente a respeito da temática educação e infância. Embora reconhecida tal importância e de cada especificidade que aborda, questiona-se sobre a inexistência de tal proposição de consolidação de saberes acerca da educação para jovens e adultos na matriz curricular dessa instituição.

Ainda na primeira fase, a disciplina: *Educação e Sociedade I*, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula), define em sua ementa: *Distinção entre senso comum e sociológico; ciência sociológica*.

Experiência cotidiana e método da teoria social. Origens do pensamento sociológico e a sua expressão nos autores clássicos do século XIX. A infância como fenômeno social e sua relação com a docência no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os métodos sociológicos clássicos e os processos de pesquisa social na educação. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Vale destacar a negação de estudos sobre a configuração/conceituação que assumem a juventude a idade adulta enquanto fenômenos sociais e suas relações com a docência, sobretudo no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental na proposição da ementa da disciplina *Educação e Sociedade I*. A opção por determinada categoria (nesse caso, a infância), em detrimento de outras (jovem e adulta), oferece indícios do tratamento dado a cada sujeito ou grupo de acordo com a situação etária/social, estudante da educação básica.

A disciplina *Filosofia da Educação I*, também situada na primeira fase, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula). Propõe em sua ementa: “Teorias/matrizs da educação ocidental – fundamentos da tradição e da modernidade pedagógica. Os conceitos de formação, educação, Pedagogia e ensino. A figura do educador. **Infância**: conceitos e desdobramentos pedagógicos. Montagens estéticas de educação.” (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

O mesmo questionamento realizado à disciplina anterior reproduz-se em relação à *Filosofia da Educação I*, que, ao detalhar seus estudos, a princípio, respectivos à educação básica, faz um recorte de categoria etário, situando estudos para a infância e excluindo aqueles da EJA em relação a conceitos e desdobramentos pedagógicos.

Situada na segunda fase, a disciplina *Educação e infância II*, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula), propõe em sua ementa: Aspectos epistemológicos da relação **infância**, sociedade e educação. “A **infância** e a **criança** como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas conseqüências para compreensão das relações educativas. A educação da **criança** na pesquisa educacional.” (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

A disciplina *Educação e infância II*, que, como já foi citado, localiza seus estudos gradativa e progressivamente em cada uma das fases do curso, já recebeu comentários, de modo que suas nomenclaturas e ementas são citadas para conhecimento, sem necessidade de repetição de comentários a respeito das mesmas.

Também situada na segunda fase, *Filosofia da Educação II*, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa:

Discursos filosófico-educacionais modernos e contemporâneos. Significados e sentidos do humanismo, racionalismo cartesiano, empirismo, iluminismo, criticismo kantiano, positivismo, idealismo e materialismo. A crise da Verdade e da Razão. Abordagens contemporâneas do conhecimento. Formação do educador. Infância: discursos e práticas. Plasticidades do pensar filosófico: invenção, criação e resistência. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Dando continuidade ao que foi proposto por *Filosofia da Educação I*, a disciplina *Filosofia da Educação II*, situa sua nomenclatura de forma abrangente, sem fazer menção a qualquer especificidade etária, fornecendo assim, indícios de que seus estudos

abordem, igualmente os estudantes da educação básica. Entretanto, ao desdobrar seus estudos, apresentados em sua ementa, propõe aprofundamento sobre discursos e práticas apenas referentes à infância, excluindo de tais condições a EJA.

A disciplina *Educação e Trabalho*, também situada na segunda fase, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula), propõe em sua ementa:

O trabalho como mediação na produção da existência humana. Trabalho e formação humana. Formas históricas de produção e educação do trabalhador. As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação. A relação escola e trabalho. A formação e qualificação para o trabalho. A exploração do trabalho infantil. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Da mesma forma que as disciplinas que vêm sendo analisadas, posiciona-se a disciplina *Educação e Trabalho*, ao não definir recorte de estudos relativos às fases da vida humana em sua nomenclatura e fazê-lo em sua ementa, excluindo também a EJA. Apesar do reconhecimento da importância de estudos sobre exploração do trabalho infantil e suas implicações sociais/educacionais/docentes, os temas relativos à educação e trabalho são extremamente complexos, graves e presentes no universo de jovens e adultos que não têm concluída sua escolarização básica e, suas implicações sociais/educacionais/docentes também são imprescindíveis enquanto temas de estudos para a formação e a prática docente.

Na terceira fase, com dois créditos (trinta e seis horas/aula), *Educação e Infância III*, propõe como ementa: “Aproximação às **crianças** em diferentes contextos sócio-culturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. **Crianças, adultos** e as suas interações. Produções culturais das e para as **crianças**.” (UFSC, 2008, grifo acrescentado). Assim, essa disciplina toma a questão do adulto como aquele que participa das mediações com as crianças, mas não como objeto de estudo e sujeito da escolarização básica.

Também na terceira fase, *Linguagem Escrita e Criança*, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula) propõe em sua ementa:

Aquisição da linguagem. A criança na sociedade letrada. Concepções, representações e hipóteses

de escrita formuladas pela criança. Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. Da leitura/escritura icônica à leitura/escritura arbitrária e convencional. Introdução ao letramento e à alfabetização. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

De extrema importância, os estudos sobre os jovens e os adultos não alfabetizados/escolarizados na “sociedade letrada” ou, em nossa sociedade grafocêntrica, assim como, suas relações com a linguagem escrita demonstram-se imprescindíveis para a formação docente, como tem sido comprovado em pesquisas e documentado, como, por exemplo, o Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA que além de definir a alfabetização como início “[...] de um processo mais amplo de inserção na cultura escrita”, situa a escola como principal agência promotora da cultura escrita” (BRASIL, 2009, p. 105). E, ao apresentar em seus relatórios os insatisfatórios resultados dos programas de alfabetização propostos pelas políticas públicas, conclui que tais resultados insatisfatórios, devem-se, inclusive a “[...] monitores leigos e sem materiais didáticos apropriados, a falta de vinculação das aprendizagens com oportunidades de uso da leitura e escrita ou continuidade dos estudos leva à redução do aproveitamento, (BRASIL, 2009, p. 106).

A disciplina *Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil*, situada na quarta fase, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa:

Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil. Políticas para a Educação Infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a Educação Infantil. Modelos curriculares em Educação Infantil: bases teóricas e metodológicas. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Também localizada na quarta fase, a disciplina *Alfabetização*, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula), propõe em sua ementa:

Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter)nacional. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabético/ortográfico. O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. A realidade lingüística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

As mesmas críticas realizadas à disciplina *Linguagem Escrita e Criança* aplicam-se particularmente em relação à *Alfabetização*. Enfatiza-se o questionamento sobre a negação de estudos a respeito da realidade lingüística de jovens e adultos não alfabetizados/escolarizados e os respectivos processos de sistematização dos usos da escrita.

A disciplina *Ciências, Infância e Ensino*, também situada na quarta fase, com cinco créditos (noventa horas/aula) propõe como ementa:

A produção do conhecimento científico: aspectos epistemológicos, culturais e políticos. As ciências e seu ensino para a infância: história e perspectivas de pesquisa. Conceitos científicos e as abordagens de ensino voltadas à infância. Os materiais didáticos, os produtos culturais e seus usos no ensino de ciências para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Saberes e práticas escolares: o ensino de ciências na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Educação Matemática e Infância, situada ainda na quarta fase, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa: “Concepções de Matemática e Educação Matemática. Matemática e suas relações com a **infância**. Ensino e aprendizagem da Matemática e suas relações com a sociedade”. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Ao considerar a importância da aprendizagem da educação matemática e científica para a formação humana e social, questiona-se a partir das apresentações das disciplinas *Educação Matemática* e *Infância e Ciências, Infância e Ensino*: por que tais proposições de estudos não se ofertam também em relação aos estudantes não crianças, porém igualmente situados no âmbito da educação básica?

Enfatiza-se também a contradição entre o PPP do curso que indica manter o comprometimento definido pela instituição em “preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à docência junto aos jovens, adultos”. (UFSC, 2008, p 10)

Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens: situada na quinta fase, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa:

Bases conceituais: jogo, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais; processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuições da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Também situada na quinta fase, *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I*, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa: “Organização do cotidiano na Educação **Infantil**: tempo, espaço, atividades. A formação do grupo. O papel do educador. Instrumentos da prática pedagógica: planejamento, documentação (observação e registro); avaliação na Educação Infantil”. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

E ainda situada na quinta fase, *Literatura e Infância*, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa:

O estabelecimento da categoria de pensamento “in-fans” na literatura moderna. A oposição entre racionalismo/irracionalismo e a passagem da fantasia ao plano da irrealidade. A separação entre necessidade/desejo e o conceito de inconsciente. O surgimento do “eu”. A rejeição do conceito de experiência por parte da literatura como modo de sobrepor-se ao projeto racionalista moderno. A relação entre mito e literatura. A poesia e o sublime. Leituras literárias: estratégias para

formar uma coleção em aberto. O trabalho com textos na dinâmica escolar. Prática de ensino como componente curricular. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

A proposição da disciplina *Literatura e Infância*, e a negação de estudos sobre literatura para as demais categorias jovem e adulta, no âmbito da formação docente é problematizada à luz da reconhecida necessidade de consolidação de aportes teóricos e metodológicos para a alfabetização plena de jovens e adultos, a identificação dos problemas decorrentes do analfabetismo e do alfabetismo funcional nas vidas desses sujeitos e a importância dada a esta situação pela instituição a tal problemática.

Também se considera a afirmação de Sacristán (2002, p. 84-86), que, sobre a formação de professores, define como princípio fundamental a necessidade de fortalecimento cultural, sobretudo, ao considerar-se que são os docentes responsáveis pela reprodução da cultura⁶¹. Nesse sentido, o acesso, a familiarização, a apropriação da literatura juvenil e adulta, enquanto instrumento de embasamento cultural configura-se com dupla importância; tanto para os jovens e adultos aprendizes, quanto para os professores e agentes de educação.

Geografia, Infância e Ensino, também situada na quinta fase, com cinco créditos (noventa horas/aula) propõe como ementa:

As tendências do pensamento geográfico e os problemas do ensino da geografia descritiva e informativa. Princípios teórico-metodológicos do ensino de Geografia nas séries iniciais. A construção da noção de espaço na criança e as relações sociais. A interação com o meio ambiente e o espaço de vivência. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

E igualmente situada na quinta fase, com cinco créditos (noventa horas/aula), a disciplina *História, Infância e Ensino* propõe como ementa:

⁶¹ Sacristán refere-se à cultura preservada, legitimada e transmitida pela escola.

História, infância, ensino de história. Abordagens, conceitos e noções. Diversidade de fonte, suas interpretações e usos na Educação Infantil e no ensino de História nos anos iniciais. Saberes e práticas escolares: o ensino de História na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

As disciplinas *Geografia*, ***Infância e Ensino*** e *História*, ***Infância e Ensino***, também se localizam entre as que contribuem com o processo de desigualdade valorativo de tratamento discursivo dado às categorias etárias representativas dos sujeitos constitutivos da educação básica, e consequentemente ao tratamento dado aos próprios sujeitos.

Na sexta fase, *Educação e Infância VI - conhecimento, jogo, interação e linguagens II*, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula), propõe em sua ementa:

Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Também na sexta fase, *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil* com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa: “Especificidade do trabalho educativo com **bebês**. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das **crianças** nos espaços coletivos de educação (adaptação). Relação entre famílias e Educação **Infantil**.” (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Questiona-se a respeito da oferta de uma disciplina *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil*, se os conhecimentos acerca da organização dos processos educativos referentes à EJA não se fazem necessários à formação docente. Saberes sobre a especificidade do trabalho educativo, processos de inserção de jovens e adultos nos espaços coletivos de educação, ou ainda as relações

entre famílias e educação de jovens e adultos, não são também necessários para a prática pedagógica?

Na sexta fase, *Língua Portuguesa e Ensino*, com três créditos (cinquenta e quatro horas/aula), propõe em sua ementa:

A comunicação humana. O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. A interpretação de textos e a produção de sentidos. O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. Aspectos de variação e mudança lingüística. Relações entre conhecimento lingüístico e conhecimento gramatical. Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. Prática como Componente Curricular. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Além da importância fundamental dos aportes teóricos e metodológicos docentes para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa voltados para todos os estudantes da educação básica, problematiza-se a exclusão dos estudos sobre “Língua e processos criativos: a expressão artística” na educação de jovens e de adultos como corpo de conhecimentos necessários à ação pedagógica.

Também na sexta fase, *Infância e Educação do Corpo* com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), define em sua ementa:

O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. **Infância**, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. **Infância**, corpo, consumo. Políticas do corpo. **Infância**, gênero, classe, etnia. **Infância**, corpo e produção social do preconceito. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

A respeito da disciplina *Infância e Educação do Corpo* e dos estudos que propõe em sua ementa, ficam os questionamentos a respeito da importância de tais estudos voltados para os demais estudantes, não

crianças da educação básica. Estudos que abordem as relações entre adolescência e/ou idade adulta, corpo, consumo, ou ainda, adolescência e/ou idade adulta, gênero, classe, etnia, assim como adolescência e/ou idade adulta, corpo e produção social do preconceito seriam dispensáveis à condução dos processos de escolarização, ou à prática pedagógica?

Na sétima fase, com doze créditos (duzentas e dezesseis horas/aula), a disciplina *Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil* propõe como ementa:

Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio – análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Finalmente, sobre a oferta da disciplina *Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil*, fica a constatação de que tal estágio não é ofertado em relação aos estudos concernentes às demais categorias representativas de estudantes da educação básica, como no caso, os jovens e adultos.

Ainda na sétima fase, a disciplina com (setenta e duas horas/aula); *Educação e Comunicação* refere-se às fases infantil e juvenil. Esta disciplina apresenta em sua ementa:

Educação, comunicação e cultura das mídias. As mídias e suas linguagens. Recepção: crítica, estética e mediações culturais. Crianças, jovens e as interações com as mídias e as tecnologias na escola, na família e cultura. Conceitos, objetivos e perspectivas mídia-educação. Tecnologia, produção de conhecimento e formação de professores. Formas de apropriação da cultura e das mídias: apreciação, crítica e produção em contextos educativos. (UFSC, 2008, p.35, grifo acrescentado).

Vale refletir sobre a exclusão dos estudos sobre a interação com as mídias e tecnologias na escola para os adultos aprendizes. Seriam não importantes nessa fase da vida? Não teriam necessidade de garantia desse direito? Esse procedimento pedagógico poderia ser realizado sem formação por parte do educador?

Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais, com oito créditos (cento e quarenta e quatro horas/aula), apresentada na oitava fase, define como ementa:

Exercício da prática docente nos anos iniciais da escola do Ensino Fundamental, focalizando o processo de socialização da criança na condição de estudante e os princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento, realização das atividades de ensino. Elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado, com o objetivo de refletir sobre a experiência e divulgar a análise realizada. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

Mediante o apresentado anteriormente, ainda constata-se que dentre as 49 disciplinas, apenas três, totalizando doze créditos e 216 horas/aula oferecem estudos relativos à EJA. São elas: *Psicologia da Educação*, que acontece na 1ª fase, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula) e cujo ementário apresenta:

Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e compreensão crítica dos processos escolares. (UFSC, 2008, p.31, grifo acrescentado).

A segunda disciplina é intitulada *Educação de Jovens e Adultos*, ofertada na 6ª fase do curso, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula) apresenta no ementário os seguintes estudos:

Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA.

A juvenilização da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos (UFSC, 2008, p.35, grifo acrescentado).

A disciplina *Didática II processos de ensino nos anos iniciais de escolarização*; que acontece na 4ª fase, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), propõe como ementa:

Fundamentos teórico-metodológicos para os anos iniciais da escolarização: especificidades das práticas educativas para o ensino/aprendizagem e os espaços escolares de conhecimento. Os sujeitos da/na escolaridade: criança/jovem/adulto, o/a docente e a prática de ensino como atividade formadora, grupos de convívio e as equipes pedagógicas na escola. Organização, desenvolvimento e avaliação do ensino: as mediações do conhecimento no espaço escolar. (UFSC, 2008, grifo acrescentado).

A disciplina *Educação de Jovens e Adultos* com (quarenta e cinco horas/aula) é possível ser ofertada em forma de NADE, o qual tem caráter obrigatório, no entanto, a área do mesmo pode ser opcional, dependendo de ser ou não ofertada pela instituição e também de escolha do acadêmico. O NADE, por definição trata do aprofundamento e a diversificação de estudos na área de Educação, composta pelos seguintes estudos, apresentados na ementa:

Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e ensino. Particularidades da escolarização de jovens e adultos: seus sujeitos e aspectos teórico-metodológicos dos processos de ensino na EJA. A Docência na EJA. Desenvolvimento de atividades de prática como forma de aproximação a escolas e contextos educativos que mantenham ações de EJA (UFSC, 2007, p. 37, grifo acrescentado).

A análise das ementas demonstrou que entre as 47 disciplinas restantes, 22 oferecem estudos relativos à infância não se referindo às fases adolescente e adulta de aprendizagem. Vale refletir sobre a exclusão dos estudos de questões sobre **jovens e adultos**. A fase infantil é situada discursivamente de forma positiva agravando um processo de discriminação escolar/social, reprodução de desigualdades e

negação de direitos constitucionais, relativos aos jovens e adultos, os quais deveriam ser atendidos pela Educação Básica, como Direito Universal à escolarização. Negação que se dá mais pelo resultado de uma construção do sistema social em que vivemos do que por responsabilidades ou opções individuais dos sujeitos da EJA.

Sobre a concepção do professor como intelectual, pode-se inferir que se situe na categoria de “intelectual transformador” descrita por Giroux (1987. p.33, 34), já que é compreendido pelo documento como sujeito produtor e democraticamente transmissor de conhecimentos, dominante das bases epistemológicas de sua prática e das relações contextuais que a constituem e, ainda, comprometido com a escola pública de qualidade.

Fica, por fim, o questionamento se os estudos ofertados no âmbito dos saberes da EJA, com 216 horas/aula obrigatórias que possibilitam efetivamente a aproximação/aprofundamento desse campo, e aquelas opcionais que se configuram em mais (cinquenta e quatro horas/aula), são suficientes para preparar o docente para atuar nessa modalidade educativa.

Ressalta-se que, de acordo com a resposta ao questionário, por parte do coordenador de curso, a resposta é que “a quantidade de horas/créditos da(s) disciplina(s) de Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso para a formação de professores que atuarão nessa área” não é suficiente. (Dados de Pesquisa, 2012)

Ao posicionar-se, portanto, o curso dessa maneira, ao se formar o docente intelectual, citado na concepção de professor no documento do PPP, reconhece o “homem como ser social, que se expressa em um pertencimento de classe. E que vai atuar como intelectual da área nas relações de luta, nos conflitos de interesses”? (UFSC, 2008, p 15).

Tais questionamentos aprofundam-se à luz dos estudos de Sacristán (2000), quando indica:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas as quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados

com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição, (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

b) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Instituído a partir do segundo semestre de 2012, o PPP⁶² do curso da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC traz como objetivo geral a formação docente para atuação prioritária na “Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica.” Ao situar como objetivo específico “Assegurar conhecimentos que possibilitem ao futuro docente trabalhar os saberes escolares de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”, identifica-se o tratamento inclusivo em relação **às diferentes fases humanas** de aprendizagem que compõem os estudantes da Educação Básica, (UDESC, 2010, p. 4).

Esta perspectiva reitera-se no perfil profissional do egresso, ao declarar que o mesmo deverá “[...] atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para promover as aprendizagens de crianças, **jovens e pessoas adultas** (EJA).” E, ainda “Garantir aos educandos os saberes atinentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (UDESC, 2010, p.5, grifo acrescentado).

Ainda, sobre o perfil do egresso destacam-se duas proposições: “Atuar com ética e compromisso no exercício profissional”, e ainda:

Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades

⁶² Os documentos: PPP, ementário e matriz curricular do curso de Pedagogia da UDESC foram acessados em 15 de maio de 2012 no endereço virtual: <http://www.faed.udesc.br/?id=111>.

complexas, com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras. (UDESC, 2010, p. 6).

Além de registrarem o reconhecimento e criterioso tratamento em relação a desigualdades e diferentes perspectivas/necessidade, aproximam por sua análise, a localização do professor como intelectual transformador, segundo a perspectiva de Giroux (1987. p.34 -38).

A docência é situada como eixo articulador do currículo e os eixos básicos são “Educação, Cultura e Sociedade”, “Teoria e Prática Pedagógica” e “Diversificação e Aprofundamento de Estudos”. O eixo “Educação, Cultura e Sociedade”, é composto por disciplinas obrigatórias, visa subsidiar a prática do professor “[...] a partir das diferentes bases epistemológicas que compõem o campo de estudos da Pedagogia”. apresenta papel integrador no currículo, e contempla conhecimentos dos Estudos Básicos (UDESC, 2010, 6-8).

O eixo “Teoria e Prática Pedagógica possui também “[...] disciplinas de caráter obrigatório, além do Estágio Curricular Supervisionado, voltadas aos saberes teórico-práticos relacionados à profissão”. Por fim, o eixo “Diversificação e Aprofundamento de Estudos”, compõe-se das disciplinas optativas do currículo, relacionadas às “[...] áreas de pesquisa e excelência acadêmica do Curso de Pedagogia da FAED⁶³”. Tais disciplinas são originárias dos grupos de pesquisa constituídos, dos núcleos e laboratórios existentes no Curso, bem como da articulação com o Programa de Pós-Graduação em Educação (*Strictu Senso*) a partir de suas linhas de investigação”. Também compõem esse eixo “Atividades Complementares” “[...] previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Resolução nº 15/2007-CONSEPE, específica da UDESC” (UDESC, 2010, 6-8).

A matriz curricular analisada totaliza 216 créditos e 3852 horas de carga horária. Todas as disciplinas componentes desta análise são de caráter obrigatório. Entre as disciplinas, destacam-se primeiro as que não tratam com igualdade de ênfase os sujeitos criança, jovem e adulto no contexto da escolarização. Inicialmente, situa-se a disciplina: *Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas*,

⁶³ FAED – Faculdade de Educação da UDESC

localizada na primeira fase do curso, com quatro créditos e setenta e duas horas de carga horária, que apresenta como ementa:

Relações históricas e epistemológicas. Matrizes do pensamento psicológico e implicações para o campo educacional. Teorias de desenvolvimento humano e seus desdobramentos pedagógicos. Infância e adolescência como categorias psicológicas e pedagógicas. (UDESC, 2010, 18, grifo acrescentado).

Questiona-se com base no exposto da referida ementa se ao estudar a *Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas da infância e adolescência*, no entanto, a categoria (fase de vida) **idade adulta**, não foca estudos enquanto categorias psicológica e pedagógica. Uma vez que o título não remete a disciplina a alguma especificidade geracional, o recorte de especificidade ao aparecer na ementa abordando apenas as categorias infância e adolescência, constitui-se no processo descrito por Apple (2008, p. 180), de atribuição de categorias e valores que contribuem para a situação de uma posição valorativa dos jovens e adultos não escolarizados, no interior da escola tanto quanto já o é, no interior da sociedade?

O mesmo processo de seleção reencontra-se na disciplina *Sociologia e Educação*: a constituição do campo, do terceiro período, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula) que apresenta como ementa:

Educação como objeto da Sociologia. Principais abordagens sociológicas do fenômeno educacional. Trabalho e educação. Temas contemporâneos da Sociologia da Educação. Movimentos sociais e educação. Escola, família e educação. Sociologia da infância e educação. (UDESC, 2010, p.20, grifo acrescentado).

A disciplina intitulada *Sociologia e Educação* não demonstra recorte etário, ou de fase da vida humana, entretanto, propõe no ementário o estudo da sociologia da infância e educação e não de outras fases da vida do educando que compõe a educação básica. Questiona-se também a relação trabalho e educação, tomando o trabalho como atividade humana, discursivamente, em que perspectiva, na da formação

do estudante adulto da escolarização ou somente daquele da formação docente?

Também situada na terceira fase, a disciplina *Psicologia e Educação*: teorias de aprendizagem, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), apresenta na ementa:

Aspectos cognitivos, afetivos e sociais do processo de ensino e de aprendizagem: enfoques contemporâneos. Problematisações psico-educativas nos espaços escolares e não-escolares. Contribuição da Psicologia para o estudo da infância, adolescência, juventude e família. (UDESC, 2010, p. 21, grifo acrescentado).

Reitera-se assim o questionamento da mesma natureza em relação à abordagem propositiva de recortes etários, valorizados como categorias de estudo, que, entretanto, excluem determinada(s) faixas etárias, por sua vez presentes (segundo a legislação educacional e segundo a realidade concreta de nossa sociedade) constitutivas dos estudantes da educação básica.

As disciplinas “*Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas*”, “*Sociologia e Educação*” e *Psicologia e Educação: teorias de aprendizagem*, acima problematizadas, somam doze créditos e 216 horas de carga horária.

Já a análise das disciplinas que abordam com igualdade de ênfase no tratamento os diferentes sujeitos (em termos de idade/fase da vida) contemplados pela educação básica, inicia pela disciplina *Antropologia e Educação*, da primeira fase do curso, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula) que apresenta como ementa:

Conceito de cultura. Etnocentrismo e relativismo. Diversidade. Cultura e educação. O olhar antropológico sobre a educação. Escola, cotidiano e educação. Classe, raça/etnia, gênero e geração na escola e em espaços não escolares. Métodos da pesquisa etnográfica e educação, (UDESC, 2010, 16).

Desse modo, evidencia-se nessa disciplina a oferta estudos que contemplam as especificidades contidas nas diferentes perspectivas como “classe, raça/etnia, gênero e **geração** na escola e em espaços não

escolares”, (UDESC, 2010, 16), sem, portanto, negligenciar ou supervalorizar uma(s) em detrimento de outra(s).

Novamente, vislumbra-se a igualdade de ênfase no tratamento na disciplina *Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA*, destacando-se que nessa disciplina, a EJA é abordada discursivamente de forma direta e intencional. Na terceira fase do curso (setenta e duas horas/aula) e com o valor de quatro créditos a ementa apresenta:

Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na EJA. Políticas de atendimento à infância e aos jovens e adultos. Projeto Político-Pedagógico para a Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA: planejamento, avaliação institucional e Propostas Curriculares. Metodologias de trabalho. (UDESC, 2010, p. 23, grifo acrescentado).

Questiona-se se a carga horária de setenta e duas horas/aula poderá atender objetivos tão amplos acerca da organização e gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. Há particularidades nos diferentes segmentos situados na nomenclatura e na ementa da disciplina. Como tal carga horária poderá aprofundar tais segmentos educativos e suas particularidades?

A disciplina *Teatro e Ensino*, também da quarta fase, com dois créditos, e trinta e seis horas de carga horária apresenta em sua ementa: “Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos da Educação **Infantil**, Anos Iniciais e **EJA**, com enfoque nas particularidades dos processos de improvisação teatral e diferentes modalidades,” (UDESC, 2010, p. 23, grifo acrescentado). Desse modo, inclui-se na perspectiva de oferecer tratamento igualitário aos alunos situados em diferentes idades/fases da vida.

Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização, disciplina apresentada na quinta fase, contando cinco créditos (noventa horas/aula) dispõe em sua ementa: “Abordagem histórica dos conceitos de alfabetização e letramento. Análise dos métodos de Alfabetização. Projeto didático para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação **Infantil**, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e **EJA**”, (UDESC, 2010, p. 27, grifo acrescentado).

A disciplina *Educação e Juventude*, apresentada na sexta fase, contando quatro créditos (setenta e duas horas/aula), dispõe em sua ementa:

As diferentes concepções de **juventude**. **Jovens**, escolarização e trabalho. **Jovens**, participação política e movimentos sociais. Culturas e sociabilidades **juvenis** na sociedade contemporânea. **Juventudes** e políticas públicas no Brasil. Processos educativos na Educação de **Jovens e Adultos**: âmbito escolar e não escolar. (UDESC, 2010, p. 27, grifo acrescentado).

A proposição de aprofundamento em estudos sobre a juventude enquanto categoria em suas relações com escolarização e trabalho, participação política e movimentos sociais, além das suas diferentes concepções, é imprescindível para fundamentar a ação pedagógica voltada para esta parcela de estudantes. Tal proposição salienta a necessidade e a importância fundamental dos mesmos estudos relativos ao processo formativo docente em relação às outras categorias etárias, constitutivas da educação básica.

E, por fim, situa-se a disciplina *Matemática e Ensino*, também apresentada na sexta fase, contando quatro créditos, (setenta e duas horas/aula) que descreve em sua ementa:

Teorias e pedagogias em Educação Matemática, relativas à Topologia, à Geometria, ao Sistema de Numeração Decimal, focalizando as operações fundamentais, seus sentidos e procedimentos de cálculo nos campos numéricos dos Naturais e dos Inteiros. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos. Propostas e Diretrizes curriculares. Produção de materiais didáticos. Relação com as demais áreas do conhecimento (UDESC, 2010, p. 28, grifo acrescentado).

Desse modo, *Matemática e Ensino*, encerra a relação das disciplinas que contemplam com igualdade de tratamento os sujeitos a quem se destina a educação básica.

Somam-se os Estágios Curriculares Supervisionados I e III apresentados respectivamente nas terceira e quinta fases do curso e contando com dois créditos e trinta e seis horas de carga horária cada

um, que oferecem em suas ementas: “Conhecimento de instituições e contextos de Educação Básica (Educação **Infantil**, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos) e de instituições e contextos de educação não escolar,” (UDESC, 2010, p. 22). E, ainda, “Observação, acompanhamento e participação em atividades docentes, pedagógicas e de gestão. Conhecimento e participação da dinâmica escolar dos anos iniciais (6 a 10 anos e **EJA**)”, (UDESC, 2010, p. 26, grifo acrescentado).

Configura-se como uma disposição de 486 horas de carga horária e vinte e cinco créditos de estudos que oferecem elementos formativos à Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à pergunta do questionário: “No entendimento da coordenação, a quantidade de horas/créditos da(s) disciplina(s) de Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso é suficiente para a formação de professores que atuarão nessa área”? A coordenação do curso de Pedagogia da Instituição indicou: “Não é suficiente, mas as demandas de formação são também grandes com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Também acreditamos que é necessário um processo de formação continuada aliada à formação inicial”.

No caso da UDESC, apesar de diferentes ausências ainda na composição das disciplinas e ementas em relação à EJA, percebe-se uma tentativa de um olhar mais sensibilizado pelo PPP do curso em relação à EJA em diferentes disciplinas que a permeiam. Nesse sentido, percebe-se um movimento das diferentes mediações do currículo como processo de construção social (SACRISTÁN, 1998, p.166, 170) na configuração de diferentes saberes, neste caso no campo da EJA e seus posicionamentos valorativos. Segundo Sacristán, (1998) esse movimento envolve diferentes sujeitos, agentes administrativos e escolares, que expressam na configuração de um plano curricular, diferentes aspirações, concepções e a cultura social dominante em que tais sujeitos estão inseridos.

c) UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Criada pela Lei número 12.029, de 15 de setembro de 2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS iniciou seu primeiro ano letivo em março de 2010, já com o curso de pedagogia. Segundo o

PPC⁶⁴, esse curso possui 3375 horas de carga horária e afirma em sua justificativa, a inscrição na política orientadora da UFFS que visa “[...] à democratização do acesso à educação superior; interiorização das Universidades Federais e ampliação da presença da Universidade Pública,” (UFFS, 2010, p. 23). E assim atua:

[...] como importante elemento democratizante que oportunizará a sujeitos historicamente excluídos da educação superior, o acesso a um curso de qualidade, público e gratuito, coadunando-se ao princípio da Universidade de estabelecer — dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade (PPI/UFFS, 2010). (UFFS, 2010, p. 23).

Situa como tarefa educacional “[...] preparar os indivíduos para compreenderem as transformações da sociedade como um processo complexo e inacabado onde valores e paradigmas estão sendo permanentemente questionados”, (UFFS, 2010, p. 30). E, assim propõe ações comprometidas com:

1) Geração, transmissão e disseminação de conhecimentos com reconhecidos padrões de qualidade; 2) Interação contínua e permanente com a sociedade civil organizada buscando oferecer-lhe respostas às necessidade teórico-práticas; 3) Construção de idéias para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural referenciados na dignidade da pessoa, nos valores sociais do trabalho, no pluralismo político e na solidariedade humana; 4) A promoção da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber; 5) A formação de profissionais aptos ao exercício profissional competente, interferindo desse modo

⁶⁴ O PPC, a matriz e as ementas curriculares do curso de Pedagogia da UFFS foram enviados por correspondência eletrônica pelo coordenador do curso para a pesquisadora

no desenvolvimento da comunidade regional e global, (UFFS, 2010, p. 30).

Apresenta como objetivo geral do curso a promoção da formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos “[...] anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. E, entre os objetivos específicos, preparar o acadêmico/a para:

Exercer com propriedade as atividades de planejamento, execução e avaliação de ações educativas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; Aplicar, no campo da educação, as contribuições, entre outras, de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais; Trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; Compreender a escola como uma organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; Pesquisar, analisar e aplicar os resultados de investigações na realidade educacional concreta. (UFFS, 2012, p. 34)

O perfil do egresso para essa instituição orienta-se voltado ao desenvolvimento de características profissionais que ultrapassem “[...] aquelas definidas pela lógica de mercado hoje hegemônica.” Voltado assim para a “[...] formação de valores culturais, sociais e éticos explicitados a partir da crença de que (podem ser construídas) outras formas de organização social, pautadas na justiça, na ciência e na arte”. (UFFS, 2010, p. 36) Tais características, atuam “[...] na docência, nos âmbitos do ensino, da gestão, da pesquisa e da produção do conhecimento,” e constituem-se como:

- a) Sensibilidade social: perceber o processo de exclusão e de privilégio presentes na realidade educacional e superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, percebendo também os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade.
- b) Senso crítico: considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos. Implica ainda a capacidade de crítica ao projeto social e suas conseqüências, bem como na capacidade de vislumbrar, a partir desta forma de compreensão, as conseqüências da transformação social do processo produtivo.
- c) Consciência histórica: compreender e sensibilizar-se com as causas históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento.
- d) Capacidade de trabalho independente e em grupo: superar o caráter individualista da sociedade e da escola, mediante cooperação, solidariedade, responsabilidade e seriedade dos participantes.
- e) Autonomia Intelectual e Atitude investigadora: construir autonomia intelectual, profissional e cidadã com a realidade em que vive, exigindo uma relação que efetivamente demonstre a responsabilidade social.
- f) Capacidade de produção científica: dominar os aspectos básicos da pesquisa para a produção e socialização do conhecimento.
- g) Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas: dominar as tecnologias da aprendizagem a favor do processo pedagógico; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
- h) Capacidade de planejar a ação: diferenciar em nível teórico e prático, a partir de pressupostos teórico-metodológicos, as concepções que

norteiam o fazer docente, compreendendo que, qualquer ação que pretenda ser transformadora da realidade, necessita ser planejada. (UFFS, 2010, p. 36)

Depreende-se, com base nestas informações, a intencionalidade da instituição no sentido de instrumentalizar os sujeitos da educação para o processo de compreensão/interpretação da realidade social concreta, e, a partir dessa compreensão, atuar colaborativamente para a construção de outras formas de organização social, pautadas na justiça, na ciência e na arte. E, ainda conforme expresso nos itens “a” e “c” que descrevem respectivamente no perfil do egresso, a orientação para o desenvolvimento da sensibilidade para com as questões sociais, que possibilite a) “[...] perceber o processo de exclusão e de privilégio presentes na realidade educacional” de tal modo que fundamente condições teórico-práticas para “[...] superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, percebendo também os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade.” E, c) a constituição de consciência histórica, que possibilite “[...] compreender e sensibilizar-se com as causas históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento” (UFFS, 2010, p. 36).

Remete-se assim ao processo de *supersелеção*, descrito por Bourdieu e Passeron (1982, p 111), presente na realidade educacional que contribui para os processos de exclusão e de privilégio de estudantes, uma vez que, para os autores, a escola conservadora posiciona-se de forma a beneficiar aqueles com quem compartilha linguagem, valores e interesses, ao mesmo tempo em que elimina e responsabiliza “[...] os que não preenchem suas exigências implícitas”. Ainda segundo esses autores e os resultados de suas pesquisas, essa seleção inscreve-se precisamente em um recorte de classes, calculável segundo as disposições (dos estudantes, de suas famílias e de seus grupos de apoio) de capitais cultural, social, simbólico e, com maior peso; econômico, (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p 111).

Em nosso país, os sujeitos da EJA são os estudantes que iniciam seus processos de escolarização básica e, não chegam a concluí-lo, por conta da ausência desses capitais e, conseqüentemente, das inúmeras dificuldades acarretadas, traduzidas, por exemplo, em: descrença e falta de apoio individual, familiar e de classe a respeito de suas possibilidades de sucesso escolar e, portanto, social; divergência (individualmente insuperável, para o estudante) entre a linguagem adquirida a partir da

socialização primária e a linguagem da escola; difíceis condições para frequentar a escola, como: meios de deslocamento, condições precárias dos estabelecimentos de ensino, entre outros. Reflete-se o processo de exclusão e de privilégio presentes na realidade educacional. A sensibilidade para com esse processo e o compromisso para sua superação contemplam, assim, a mesma sensibilidade para com o estudo e a compreensão a respeito de como são tratados os estudantes da EJA, ao buscarem sua escolarização, como a escola os recebe e que formação possui o docente para oferecer-lhes educação de qualidade.

Os itens acima analisados localizam o **docente** que a instituição propõe-se a formar no perfil que se aproxima da perspectiva do intelectual transformador, descrito por Giroux, (1987. p.34 -38), já que preconizam a formação social, crítica e contextualizada, sucedida do comprometimento político/pedagógico para a transformação dessa realidade. Essa perspectiva concorda ainda, com a proposição pedagógica libertadora de Giroux, (1997, p. 38, 39), quando expressa sobre educação a concepção de que a mesma pode “[...] preparar os indivíduos para compreenderem as transformações da sociedade como um processo complexo e inacabado onde valores e paradigmas estão sendo permanentemente questionados”, (UFFS, 2010, p. 30).

A organização curricular estrutura-se a partir de três grandes grupos de conhecimentos, que, por sua vez, agrupam diferentes componentes curriculares, a saber:

Disciplinas de Domínio Comum; com carga horária de 60 horas cada disciplina, possui conteúdos gerais de alta relevância para a formação acadêmica. Visam ao desenvolvimento das habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional e despertar nos estudantes a consciência sobre temas relativos ao “[...] respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorações sociais, à organização sócio-político-econômica e cultural das sociedades, nas suas várias dimensões.” (UFFS, 2012, p. 38)

Disciplinas de Domínio Conexo; corpo de disciplinas de interface a todos os cursos de formação de professores da UFFS. E, por fim, as *Disciplinas de Domínio Específico*. Consoantes com os objetivos específicos do curso e com o perfil desejado do egresso, esses componentes curriculares subdividem-se em: Seminários, Estágio curricular supervisionado, Disciplinas Optativas, Atividades Curriculares Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso. (UFFS, 2012, 38-43).

A análise da matriz curricular inicia pela disciplina *Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental*, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada na quarta fase e de *domínio específico*, cuja ementa e objetivo identificam:

1. Educação básica no Brasil: estrutura organizativa e legislativa. 2. Educação como política pública. 3. Marcos legais das políticas para infância no contexto nacional. 4. Políticas públicas para a educação da infância: Política Nacional para Educação Infantil e diretrizes curriculares. 5. Ensino fundamental: Diretrizes curriculares e o ensino fundamental de nove anos. 6. A reforma da Educação no Brasil nas décadas de 1990 e 2000: o embate de projetos na Educação Brasileira. Objetivo: Discutir o processo de definição e implementação de política educacional para infância a partir dos marcos legais no contexto nacional, em especial, no contexto da reforma da educação, (UFFS, 2010, p. 91, grifo acrescentado).

A educação básica no Brasil destina-se constitucionalmente a estudantes das diversas faixas etárias o que não é reconhecido/apresentado na ementa da disciplina acima. As políticas públicas educacionais têm apresentado marcos legais, mudanças tanto no sentido de conquistas como de retrocessos em determinados momentos, quanto no que se refere à infância, como também à educação de jovens e ou de adultos. Tais marcos legais materializam em grande parte as condições de trabalho docente, e dos processos de ensino-aprendizagem relativos a cada um dos sujeitos aos quais se referem, o que torna imprescindível que sejam conhecidos pelos professores da educação básica com igualdade de importância.

A disciplina *Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental*, apresenta em sua ementa o estudo dos marcos legais para a infância e, não para as outras categorias concernentes aos demais sujeitos que compõem o perfil de alunos da educação básica. Desse modo, a ementa dessa disciplina contribui de que forma em relação à proposição expressa no documento da UFFS de desenvolver no estudante de pedagogia, sensibilidade e identificação das injustiças sociais presentes na realidade educacional e comprometimento com sua superação?

A disciplina *Literatura infantil e juvenil* também quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada na quinta fase e de *domínio específico*, define como ementa e objetivo:

1. Literatura infantil e juvenil: conceito e história. 2. Gêneros da literatura infantil e juvenil. 3. Produção literária **infantil e juvenil**: clássicos e contemporâneos. 4. Literatura infantil e juvenil na escola e a formação de leitores. 5. Literatura e novas tecnologias. Objetivo: Desenvolver a competência básica de análise do texto literário, enfatizando-se o lugar da literatura infantil e juvenil no ensino de língua, tendo em vista a **formação de leitores**. (UFFS, 2010, p. 99, grifo acrescentado).

Questiona-se então se os adultos que compõem a educação básica, segundo essa perspectiva, prescindirão de sua formação enquanto leitores? Se deverão não receber em seu processo escolar literatura adequada em relação à sua fase da vida? Ou se essa literatura, para ser selecionada/produzida por e para adultos, não necessita da formação dos docentes, como acontece com a formação para a literatura infantil e juvenil? Mais uma vez, confrontam-se estas expressões, presentes na matriz curricular, com as apresentadas na problematização da disciplina anterior. A esse respeito, Cury, (2000), no documento do CNE Nº 11, corrobora acrescentando a prerrogativa de se considerar a EJA e o novo conceito que a orienta além do processo inicial de alfabetização, mas sustentada metodologicamente no intuito de:

[...] formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA, (BRASIL, 2000).

Ainda com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Ensino de artes: conteúdo e metodologia*, da quarta fase do curso e de *domínio específico* traz em sua ementa e objetivo geral:

1. O ensino da Arte no Brasil. 2. O Ensino da Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3. A expressão da criança. 4. Função e princípio da Arte/Educação. 5. Principais correntes do Ensino da Arte. 5. Conteúdos programáticos de Artes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local). 6. Materiais didáticos no ensino de Artes. 7. Planejamento e avaliação de atividades didáticas.

Objetivo geral: Proporcionar a inserção dos(as) futuros(as) pedagogos(as) no universo histórico, didático e prático do ensino de artes na Educação Infantil e Séries Iniciais. (UFFS, 2010, p.113, grifo acrescentado).

Valem os mesmos questionamentos, já que a nomenclatura e o objetivo geral da disciplina referem-se ao público da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto a ementa propõe o estudo da expressão da criança e não da expressão dos demais estudantes (não crianças) do ensino fundamental. Tal forma de disposição de categorias reforça um modelo axiomático, presente na educação, de categorias desenvolvidas a partir de determinadas situações sociais e históricas que necessitam ser questionadas e, desconstruídas, para que seja efetivado o compromisso assumido de transformação social com vistas à emancipação humana, sobretudo, quando se assume uma visão de sujeito concebido de forma abstrata e universal.

Assim, as categorias presentes e a forma como são tratadas na configuração curricular necessitam ser constantemente problematizadas, tendo em vista que, conforme Sacristán, (2000, p. 62), “[...] a seleção cultural que compõe o currículo não é neutra”, e por esta razão:

[...] Buscar componentes curriculares que constituem a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos veem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social, algo que não veem tanto nos que

têm como função a formação manual ou profissionalizante em geral, (SACRISTÁN, 2000, p.62).

Nessa perspectiva, a análise da estrutura curricular precisa estar acompanhada simultaneamente do histórico dos diferentes grupos e classes sociais a quem diz representar e de suas implicações concretas nas vidas dessas pessoas. Considerando que grupos sociais diferentes relacionam-se entre si e, assim, compõem relações de forças, que podem ser transformadas por meio do desvelamento de seus mecanismos e, por conseguinte, das reconstruções/reestruturações destes mecanismos nos discursos e nas práticas das instituições fundamentais, como por exemplo, nos documentos legais e, no interior das instituições; nas composições curriculares.

Na sequência, apresentam-se as disciplinas que ofertam estudos referentes à EJA. Tal apresentação inicia pela disciplina *Alfabetização: teoria e prática I*, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), localizada na quarta fase do curso e com *status* de *domínio específico*, e situa em sua ementa e objetivos:

1. Os aspectos cognitivos pertinentes ao processo de escolarização de crianças, jovens e adultos em sociedades de tradição oral e escrita.
2. As relações de poder no uso da linguagem.
3. Linguagem e identidade.
4. Preconceito lingüístico e a hierarquização das diferentes línguas e dos diferentes falares no Brasil e no mundo.
5. A alfabetização como questão nacional no Brasil.
6. Alfabetização, letramento, analfabetismo de resistência, alfabetização de opressão, letrismo funcional, letrismo afuncional.
7. Contribuições da Lingüística da Psicolingüística e da Sociolingüística para a alfabetização.
8. Métodos de alfabetização.
9. Legislação e políticas de alfabetização.

Objetivo: Possibilitar reflexões teóricas sobre as questões relacionadas à linguagem e seu uso sob as perspectivas cultural, psicológica, política, sócio-econômica, metodológicas e legais (UFFS, 2012, p. 103, grifo acrescentado).

Ao destinar os estudos referentes aos processos de alfabetização e escolarização às crianças, jovens e adultos, situa-se no

âmbito das disciplinas que tratam com igualdade de ênfase os diversos sujeitos que compõem a educação básica e ainda ao apresentar o debate sobre letramento, analfabetismo e analfabetismo funcional ao indicar o foco em questões da EJA.

Ainda neste âmbito, situa-se a disciplina *Ensino de história: conteúdo e Metodologia*, também quatro créditos (sessenta horas/aula), localizada na oitava fase do curso e de *domínio específico*, que propõe em sua ementa e objetivo:

Conceituação de História e perspectivas historiográficas contemporâneas. Diversidade de fontes e suas possibilidades de abordagem na Educação Infantil, Séries Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos. O ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e EJA: tendências e pressupostos teórico-metodológicos. Os conceitos de espaço e tempo nas relações sociais. Planejamento e realização de atividades didático-pedagógicas de conteúdos programáticos da educação básica.

Objetivo: Proporcionar aos acadêmicos uma análise sistemática sobre pressupostos teóricos e metodológicos do processo de escrita da História, instrumentalizando-os para o exercício de sua função docente, especialmente nas séries iniciais e educação de jovens e adultos. (UFFS, 2012, grifo acrescentado).

Desse modo, a disciplina *Ensino de história: conteúdo e Metodologia*, trata com igualdade de ênfase no tratamento dos diversos sujeitos atendidos pelo ensino fundamental. (UFFS, 2010, p. 117)

Ação específica e intencional formativa para a EJA pode ser igualmente observada na disciplina *Ação pedagógica em educação de jovens e adultos* que, também quatro créditos (sessenta horas/aula) e localizada na nona fase e de *domínio específico*, apresenta em sua ementa e objetivo geral:

1. Formação social brasileira e os mecanismos da exclusão escolar.
2. O processo histórico da alfabetização de jovens e adultos.
3. As relações entre analfabetismo, cidadania, mundo do trabalho e sufrágio na República Brasileira.
3. Os debates atuais sobre educação de

jovens e adultos. 4. Legislação e políticas nacionais de **EJA**. 5. Ação pedagógica com jovens e adultos. 6. EJA e movimentos sociais. Objetivo Possibilitar a inserção dos(as) pedagogos(as) no contexto da Educação de **Jovens e Adultos**, (UFFS, 2010, p. 143, grifo acrescentado).

Inicialmente, identifica-se a coerência entre o título e a ementa, no sentido de não subjugar na aplicação o que é comprometido (enquanto categoria) no título da disciplina. Ademais, uma disciplina específica para tratar da EJA apresenta-se como uma ação coerente em face da pouca atenção que tem recebido esse estudo por parte dos processos formativos de educadores no Brasil, conforme tem sido denunciado por Moura, (2006), Pierro, (2005, 2010) e Soares (2006, 2010). Vale salientar que a análise dos mecanismos de seleção escolar, do processo histórico da alfabetização de jovens e adultos, seus consequentes debates e ação pedagógica específica para esta modalidade da educação básica é fundamental para desenvolver conhecimento e sensibilização no estudante de pedagogia, podendo chamar, portanto, para o aprofundamento e a pesquisa. Por outro lado, reconhece-se, que só a análise da matriz curricular e o currículo em ação⁶⁵ como um todo pode permitir a identificação de como se dão ou não estes processos de aprofundamento no curso.

As disciplinas acima apresentadas: *Alfabetização: teoria e prática I*, *Ensino de história: conteúdo e Metodologia* e *Ação pedagógica em educação de jovens e adultos*, configuram-se como as três únicas que oferecem estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos, contando 180 horas de carga horária entre as 55 disciplinas analisadas que totalizam 3165 horas.

⁶⁵ Para Sacristán, (2000) o currículo em ação é efetivamente conduzido por esquemas teóricos e práticos do docente e “[...] concretizado nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica,” e, por fim, configura a realidade das propostas curriculares. É o ensino em sua forma interativa, que, a partir da proposta curricular, transforma-se em método ou ainda em introdução e filtra a obtenção de resultados. Para o autor, a prática é uma fase que dá verdadeiro sentido à ação pedagógica, superando “[...] declarações propósitos, dotações de meios, etc... [...] devido ao complexo tráfico de influências, as interações, etc... que se produzem na mesma”(SACRISTÁN, 2000, p. 105).

As disciplinas *Ensino de artes: conteúdo e metodologia, Literatura infantil e juvenil, Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental*, totalizam doze créditos (180 horas), que situam as categorias especificadas pelas diferentes fases da vida, componentes da educação básica em posição de desigualdade de tratamento. A despeito da quantidade de horas aula/créditos serem a mesma para as diferentes categorias, o fato de o recorte etário situar-se nas suas ementas e não nos títulos, concorda com um senso comum que discrimina os sujeitos que a legislação se dispõe a atender, mas denomina como não pertinentes à “idade regular” e, que, por sua vez, constituem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, tal situação, ao ser aplicada em um país que convive desde seu processo de colonização com o analfabetismo e o alfabetismo funcional de jovens e adultos, sendo tal situação contributiva para os processos de opressão e exploração destes seres humanos, contradiz a proposição da instituição de “Compreender a escola como uma organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” assim como de “[...] pesquisar, analisar e aplicar os resultados de investigações na realidade educacional concreta, (UFFS, 2012, p. 34).

c) UNIVERSIDADE DE SÃO JOSÉ - USJ

A Universidade de São José - USJ ⁶⁶ obteve reconhecimento para o curso de pedagogia por meio do Decreto 2028, de 16.12.2008. O curso tem a duração de oito semestres, 176 créditos e 3.168 horas de carga horária.

Define como objetivo a formação de profissionais aptos a atuar “[...] na docência da educação infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e das matérias pedagógicas do Ensino Médio, articulando as atividades práticas sob a luz de um compromisso ético, científico, ideológico, tecnológico e político”. (USJ, 2012)

Como perfil do pedagogo situa “[...] um profissional preocupado com a garantia e a qualidade de ensino, promovendo através da educação um campo expansivo de cidadania, igualdade e inclusão social.” E, com capacidade de atuação “[...] em instituições públicas ou privadas” localizadas nos diversos segmentos na área educacional, “[...] po-

⁶⁶A análise é realizada com base nas informações publicadas na página, no endereço: <http://www.usj.edu.br> acessado em 22 de maio de 2012.

dendo exercer suas funções em creches, pré-escolas, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, além de empresas, sindicatos, meios de comunicação, movimentos sociais organizados e ONGs”. (USJ, 2012)

Pode-se inferir que para a instituição, a formação profissional do futuro pedagogo contempla preparação para atuação político/pedagógica nos diversos aparelhos privados de hegemonia - em espaços formais e não formais de educação - , com os diversos sujeitos que nesse âmbito situam-se como aprendizes, condição que possibilita promover por meio da educação funções de cidadania, igualdade e inclusão social. Assim, o pedagogo concebido pela USJ localiza-se na perspectiva que se aproxima do perfil de intelectual transformador. (GIROUX, 1987. p.33, 34).

O curso apresenta três disciplinas, cujas ementas são respectivamente apresentadas no parágrafo a seguir, que se propõem a estudar a Educação infantil prioritariamente, mantendo a coerência entre os títulos e as ementas, quais sejam: *Fundamentos da Educação Infantil* ofertada na quinta fase do curso e com quatro créditos (Carga Horária: 72 horas); *Lúdico, Interação e linguagem na Educação Infantil* ofertada na sexta fase do curso e ainda com quatro créditos (setenta e duas horas/aula); *Cotidiano e Prática Pedagógica: na Educação Infantil* situada na sexta fase do curso e com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), e cujos estudos também culminam em um estágio intitulado *Estágio Curricular na Educação Infantil*, realizado na sexta fase do curso, com seis créditos, (cento e oito horas/aula).

Existem, portanto, no curso de pedagogia da USJ, composto por 176 créditos e 3.168 horas, dez créditos (180 horas) de disciplinas obrigatórias, distribuídas entre o quinto e o oitavo período, sendo uma de estágio que se propõem a estudar e EJA. Há dezoito créditos (324 horas) entre a sexta e a oitava fase do curso com a proposta de estudar a educação infantil especificamente. Não existem disciplinas que apresentam na ementa recorte específico relativo à situação etária do estudante (excluindo a EJA), sem que este recorte já esteja definido no título, fato que, por si, demonstra respeito à EJA.

Em suas ementas, as disciplinas citadas acima trazem respectivamente: *Fundamentos da Educação*: “Concepção de criança. Histórico da educação **infantil**. Histórico da educação infantil no Brasil. Política de atendimento a crianças de 0 a 5 anos no Brasil. Concepções atuais da educação **infantil**. As instituições de educação infantil, a família e a socialização das **crianças**.” (USJ, 2012, grifo acrescentado).

Lúdico, Interação e linguagem na Educação Infantil:

2. O papel do lúdico, das interações e da linguagem no processo de desenvolvimento infantil. Questões conceituais envolvendo os termos lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira. O lúdico, as interações e a linguagem como eixos organizadores do trabalho em instituições de educação infantil. As linguagens possíveis das crianças. A produção cultural das e para as crianças. (USJ, 2012, grifo acrescentado).

Cotidiano e Prática Pedagógica: “Propostas pedagógicas e currículos para educação infantil. Organização do cotidiano na educação **infantil**: tempo e espaço. A formação do grupo. O papel do educador. Instrumentação da prática pedagógica: planejamento, registro e avaliação.” (USJ, 2012, grifo acrescentado).

Estágio Curricular na Educação Infantil: “Estágio como construção do conhecimento, pesquisa e intervenção. Elaboração de Projetos que subsidiem teoricamente a docência para a educação **infantil**. Relatório Final. Socialização e avaliação do Estágio Curricular.” (USJ, 2012, grifo acrescentado).

Por sua vez, no estudo das disciplinas, apresentam-se as que tratam especificamente da EJA. A primeira a compor é **Educação de Jovens e Adultos**, ofertada na quinta fase do curso e com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), que propõe em sua ementa:

Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento: o legado e a contribuição de Paulo Freire na alfabetização de adultos. A natureza dos estilos cognitivos na construção do conhecimento escolar e não escolar. Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos e possibilidades de re-construção de conhecimento. (USJ, 2012, grifo acrescentado).

Na sequência, a disciplina *Docência na EJA I (Educação de Jovens e Adultos)*, ofertada na sétima fase do curso e com dois créditos (trinta e seis horas/aula), define em sua ementa:

Princípios, políticas e práticas educativas formais para **jovens e adultos** (governamentais e não-governamentais) alternativas e/ou complementares à educação escolar. Análise crítica do caráter conservador, reformador ou transformador das diferentes experiências da Educação de **Jovens e Adultos**. (USJ, 2012, grifo acrescentado).

A disciplina *Docência na EJA I (Educação de Jovens e Adultos)*, vem a ser complementada pela oferta, na oitava fase do curso, também com dois créditos (trinta e seis horas/aula), pela disciplina *Docência na EJA II (Educação de Jovens e Adultos)*, que traz como ementa:

A Educação de Jovens e Adultos nas instituições escolares e não escolares. Os supletivos⁶⁷, os programas formais para meninos e meninas de rua, as atividades educacionais formais desenvolvidas por instituições não governamentais: associações de classe, de gênero, de etnia; igrejas, sindicatos. (USJ, 2012, grifo acrescentado).

Por fim, o estudo se consolida na forma de estágio, ainda na oitava fase do curso, e também com dois créditos (trinta e seis horas/aula), pela disciplina *Estágio Curricular na Educação de Jovens e Adultos*, que especifica em sua ementa: “Estágio como construção do conhecimento, pesquisa e intervenção. Elaboração de Projetos que subsidiem teoricamente a docência para a Educação de Jovens e Adultos. Relatório Final. Socialização e avaliação do Estágio Curricular”. (USJ, 2012, grifo acrescentado).

A coordenação do curso ao ser questionada sobre a suficiência dessa carga horária para a formação respondeu que considera suficiente, pois têm “Didática I e II, estrutura e funcionamento da educação básica, Docência em EJA I e II, EJA”. Tem ainda “as docências em Matemática, português, ciências, Geografia, e História que abordam a modalidade: EJA, Educação Infantil e Anos Iniciais. Nas ementas essa perspectiva

⁶⁷ A nomenclatura **supletivo** não está mais em vigor no contexto das diretrizes nacionais sobre EJA e problematizada nos estudos deste campo, mas somente pelo constatação desta ser situada na ementa, não se pode afirmar o seu uso em relação ao que pode significar, reafirmá-lo e/ou questioná-lo.

não aparece, mas nos planos de ensino é viabilizado” (DADOS DA PESQUISA, 2012).

Vale destacar a importância da consideração da coordenação ao que não se encontra exposto nas ementas, mas, que, segundo seu acompanhamento e conhecimento é praticado nas salas de aula nos cursos de pedagogia. Esta é uma dimensão igualmente fundamental da prática pedagógica e também constitui o currículo, já que, para Sacristán, (2000),

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente ou se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhorada qualidade da prática de ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer e para empobrecer as propostas originais (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Observa-se pela distribuição dos estudos relativos às categorias analisadas, nas disciplinas da USJ ainda desigualdade na relação de forças, já que a ementa do curso localiza trezentas e vinte e quatro horas equivalentes a dezoito créditos referentes a estudos para a infância excluindo a EJA, enquanto a Educação de Jovens e Adultos recebe dez créditos equivalentes a cento e oitenta horas de estudos. Ainda assim, percebe-se sensibilização e reconhecimento ao propor estudos definidos de forma intencional relativos a essa modalidade educativa, bem como coerência entre a proposição inicialmente exposta, nos dados do curso de formar o pedagogo na perspectiva de torná-lo um expensor da cidadania, igualdade e inclusão social por meio da educação.

4.2.2 O Segundo Conjunto de Documentos Analisados: UNOCHAPECÓ, UNESC, UNISUL, UNIDAVI e IFC.

Para a análise das instituições UNOCHAPECÓ, UNESC, UNIDAVI, UNISUL e IFC, constituintes deste segundo bloco foram considerados os seguintes documentos, obtidos na página eletrônica das

mesmas, para a pesquisa: A UNOCHAPECÓ e a UNESCO apresentaram a matriz curricular e o PPC. A UNIDAVI apresenta a matriz e as ementas curriculares e o PPC. E, finalmente, a UNISUL e o IFC apresentaram a matriz curricular e os dados do curso.

a) UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ

O Projeto Político do Curso da UNOCHAPECÓ, não apresenta a data de sua constituição⁶⁸. O curso integralmente possui 214 créditos (3.210 horas), oito semestres, e estrutura-se em 2.820 horas de disciplinas obrigatórias. Para ser integralizado, deverá o universitário cursar mais três componentes curriculares eletivos, somando oito créditos (120 horas) além de mais 270 horas de Atividades Curriculares Complementares.

As disciplinas eletivas contemplam três grandes áreas: *Trabalho com pessoas portadoras de necessidades especiais, Gestão da educação em espaços formais e não-formais e Mídia e novas tecnologias*, (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 14).

O PPC situa como objetivo geral a formação de educadores, tanto para a docência, quanto para a gestão “[...] dos processos educativos, com conhecimentos que possibilitem uma compreensão crítica da sociedade e do pensamento pedagógico nas suas diferentes influências e implicações na organização e mediação no trabalho educativo” (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 3). E, como objetivos específicos, entre outros, delibera:

Formar profissionais da educação com visão global, crítica e humanística, demonstrando habilidades para a gestão do processo educativo, em espaços escolares e não-escolares, tomando decisões e participando ativamente nas discussões acerca da definição de políticas educacionais; [...] Desenvolver habilidades para a pesquisa, buscando a compreensão dos problemas educacionais e assumindo postura investigativa;

⁶⁸ O Projeto Político do Curso da UNOCHAPECÓ foi acessado em 25/05/2012, no endereço: <http://www.unochapeco.edu.br/pedagogia/o-curso/sintese-ppc#menu-sobre-curso>.

[...] Propiciar condições que permitam compreender e intervir no processo educativo através da organização de situações de aprendizagem considerando as especificidades e necessidades da infância; [...] Instrumentalizar para o planejamento da ação educativa através do domínio de conteúdos/linguagens e metodologias das áreas, visando a formação humana nas diferentes temporalidades do desenvolvimento infantil. (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 4-5, grifo acrescentado).

A instituição apresenta como perfil do egresso, entre outras prerrogativas a de que o/a pedagogo/a saiba diferenciar “[...] em nível teórico e prático, as concepções que orientam a prática pedagógica,” e ainda que atue de forma planejada a partir de sólidas bases teóricas para que suas ações possam ser ferramenta de transformação social. Assim, é necessário que o mesmo “[...] desenvolva a competência de explicar e interpretar o fenômeno educativo escolar e não-escolar, tendo como referência uma abordagem científica dos conhecimentos que o fundamentam, a partir da reflexão e análise crítica da prática educativa”, (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 4). E acrescenta:

O/a pedagogo/a precisa ter claro que os aspectos culturais fazem parte da educação e se encontram sempre comprometidos com seu contexto histórico e político e que os significados e as práticas educacionais emergem no contexto dos significados e práticas culturais vividas. Sobre tudo o currículo se torna, hoje, inconcebível sem levar na devida conta a cultura vivida dos contextos sociais em que se inserem a escola e os indivíduos, sob pena de se ignorarem os critérios em que se baseiam a seleção, organização e estruturação dos conteúdos escolares, (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 4).

Questiona-se inicialmente, na relação entre o objetivo geral e os específicos já que enquanto o primeiro institui a importância para o pedagogo dos conhecimentos possibilitadores de “compreensão crítica da sociedade e do pensamento pedagógico nas suas diferentes influências e implicações na organização e mediação no trabalho educativo”, e os últimos (específicos) que abordam recorrentemente o

tratamento à **infância** enquanto categoria de estudo em oposição às categorias excluídas: **juventude e idade adulta**.

Tal exclusão fica mais evidente quando o objetivo específico situa: “Instrumentalizar para o planejamento da ação educativa através do domínio de conteúdos/linguagens e metodologias das áreas, visando a formação humana nas diferentes temporalidades do desenvolvimento infantil”.

Analisa-se ainda a referida formação com visão global, crítica e humanística, de profissionais da educação que demonstrem habilidades para a gestão do processo educativo, em espaços escolares e não-escolares, que interpretem, decidam e participem ativamente nas discussões sobre definição de políticas educacionais. Tal formação exige sólidos referenciais teóricos e metodológicos que acolham com igualdade de tratamento os diversos sujeitos (situados por classes, gêneros, localização geográfica, faixa etária, etc...) a quem se destinam as políticas educacionais e o processo educativo, ou incorrerão no risco de priorizar “[...] alguns significados e práticas” que por sua vez, convergem com os interesses de determinado “[...] segmento da classe média”, enquanto negligencia, exclui, reinterpreta e dilui os demais interesses, que fortaleceria sujeitos e grupos situados nos demais segmentos, (GIROUX, 2006, p. 125).

Nesse sentido, uma proposição que inicialmente apresente-se como crítica, pode consolidar-se de forma ambígua, caso não se estabeleça de forma coerente ao longo de todo o seu discurso, comprometida com o atendimento igualmente enfático aos diferentes estratos sociais, já que “[...] muitos educadores e pesquisadores da área do currículo com frequência já não têm uma noção séria de seu enraizamento histórico nos interesses passados de manutenção do consenso por meio de uma seleção do conhecimento que se baseava em uma visão da sociedade estratificada pela classe (GIROUX, 2006, p. 125).

O pedagogo descrito no “Perfil do Egresso” da instituição aproxima-se do perfil do intelectual transformador categorizado por Giroux, (1987. p.33, 34), uma vez que, entre outras prerrogativas, deve poder discernir teórica e praticamente, concepções norteadoras de sua ação pedagógica, de modo a atuar planejadamente a partir de sólidas bases teóricas para que suas ações possam ser ferramenta de transformação social. Esse pedagogo necessita ainda ter em conta que “[...] o currículo se torna, hoje, inconcebível sem levar na devida conta a cultura viva dos contextos sociais em que se inserem a escola e os indivíduos, sob pena de se ignorarem os critérios em que se baseiam a

seleção, organização e estruturação dos conteúdos escolares. (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 4)

Vale lembrar a fundamental importância que assume o conjunto de valores, comportamentos, crenças e grupos de convivência para os jovens e adultos da EJA e, conseqüentemente, a necessidade de que estes elementos sejam identificados, pesquisados e incorporados dialeticamente ao currículo. Tal importância implica a imprescindibilidade da formação dos docentes para a prática desta especificidade pedagógica.

Como o curso não publiciza as ementas das disciplinas em sua página virtual, analisam-se os títulos a partir da matriz curricular. A partir das nomenclaturas das disciplinas ofertadas na modalidade eletiva, não foram encontrados termos que fizessem referência diretamente às fases/etapas/idades de desenvolvimento humano. No conjunto de disciplinas obrigatórias encontram-se as seguintes disciplinas que ofertam estudos localizados na infância: *História Social da Infância* do segundo período, com quatro créditos (sessenta horas/aula); *Arte – Educação na Infância*, com três créditos (quarenta e cinco horas/aula), presente no quarto período; *Ludicidade na Educação Infantil*, também no quarto período, composta por três créditos (quarenta e cinco horas/aula) e *Sexualidade Infantil e Educação* situada no quinto período, constituída por dois créditos (trinta horas/aula).

Sobre a oferta de estudos específicos para a infância apresentados nas disciplinas acima citadas, pode-se refletir e questionar a respeito da importância negada a estudos sobre a história social da juventude bem como da população adulta, que ao longo da história de nosso país atravessou diferentes momentos, marcados por lutas, derrotas e conquistas referentes, por exemplo, aos seus direitos cidadãos e humanos. Tais lutas foram e são acompanhadas articuladamente pela escolarização e, seus desdobramentos ocorrem proporcionalmente ao grau de conhecimento e consciência dos agentes nela implicados.

Da mesma forma, os conhecimentos sobre a arte, a ludicidade e a sexualidade no contexto da educação nas demais fases da vida humana, que vão além da infância, necessitam de referenciais teórico metodológicos e didático pedagógicos, presentes na formação docente, para contribuir com o desenvolvimento cognitivo/estético/afetivo/social dos estudantes.

As disciplinas que realizam estudos específicos sobre a infância totalizam doze créditos (cento e oitenta horas/aula) dentre o total de 2.820 horas das disciplinas obrigatórias. Assim, a evidente diferença da ênfase no tratamento dado às categorias classificatórias

(por faixa etária/social) pela instituição corrobora com a postura discriminatória e assim conflitua-se com a proposição de considerar “[...] a cultura vivida dos contextos sociais em que se inserem a escola e os indivíduos, sob pena de se ignorarem os critérios em que se baseiam a seleção, organização e estruturação dos conteúdos escolares” (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 4).

Por sua vez, os estudos que apresentam elementos referentes à Educação de Jovens e Adultos, são representados por um *Seminário – Educação de Jovens e Adultos* apresentado no sétimo período, caracterizado por um crédito (quinze horas/aula) e a disciplina *Educação de Jovens e Adultos* situado no oitavo período, com três créditos (quarenta e cinco horas/aula). Tais estudos totalizam quatro créditos (sessenta horas/aula).

Sobre a análise geral dos documentos da UNOCHAPECÓ, cabe destacar que o não acesso a suas ementas impossibilitou a realização da análise das mesmas. Entretanto, a diferença de ênfase de tratamento às categorias representativas dos sujeitos da escolarização básica evidencia-se na constatação da oferta de doze créditos, correspondentes a cento e oitenta horas de estudos apresentados nas nomenclaturas voltados para a infância comparados a quantidade de três créditos correspondentes a quarenta e cinco horas de estudos voltados para a EJA.

b) UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

O Projeto Político Pedagógico – PPP⁶⁹ do curso de pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC constituído em 2010, apresenta o curso configurado mediante as novas Diretrizes Curriculares Nacionais/2005, e visa à “formação de profissionais da educação, comprometidos com o desenvolvimento humano, social e cultural de crianças, jovens e adultos, tendo em vista o exercício da cidadania” (UNESC, 2010, p. 15). Desse modo, objetiva ainda:

[...] formação de profissionais que atuem na área da educação como docentes, investigadores, concebendo o desenvolvimento do ser humano como um processo contínuo, integrado e integrador, interativo e emancipatório. Profissionais empreendedores capazes de intervir

⁶⁹ O Projeto Político do Curso da UNESC foi acessado em 22/04/2012 no endereço: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/58/5527/>

no processo educativo de forma consciente e dinâmica, reconhecendo que a constituição da natureza humana como ser histórico-cultural se caracteriza por ser inconclusa e incompleta, sempre em movimento de superação. Profissionais comprometidos com projetos sócio-educacionais humanizantes, libertadores e transformadores, alicerçados principalmente na ética, na solidariedade e no respeito mútuo (UNESC, 2010 p.15).

Como objetivos específicos, entre outros, prerroga “Estudar fundamentos científicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos, desenvolvendo uma postura crítica frente à Sociedade e Educação”, e, ainda:

Promover por meio do ensino, pesquisa e extensão o desenvolvimento de habilidades como: criticidade, criatividade, responsabilidade, autonomia, investigação científica e comprometimento com a educação transformadora; [...] Oportunizar a reflexão sobre como se dá a apropriação do conhecimento, entendido como um artefato histórico-cultural, produzido e reelaborado permanentemente, como suporte para uma prática docente mais crítica, construtiva e conscientizadora. [...] Propiciar estudos teórico-práticos de investigação e reflexão crítica sobre planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. [...] Habilitar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (UNESC, 2010, p. 11)

O Curso de Pedagogia concebe a sociedade com “[...] a função de contribuir na formação de seres humanos como profissionais interativos e transformadores capazes de conquistar e exercer a cidadania”. O que determina “[...] a necessidade de priorizar as relações huma-

nas com respeito, fortalecendo o diálogo permanente, em que os interesses sociais estejam acima dos individuais”, (UNESC, 2010, p. 13).

Assim, situa como compromisso principal do profissional da educação, a atuação ética e compromissada, na perspectiva da construção de uma sociedade “[...] justa e igualitária, conhecendo e respeitando as questões atinentes à ética, estética, solidariedade e ludicidade, no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa”, (UNESC, 2010, p. 11 e 12).

Corroborar com essa perspectiva a descrição apresentada no “Perfil do Egresso em Pedagogia”, a qual determina que o pedagogo “[...] deve assumir uma postura crítica, coerente e ética”, como também deve ter sólida formação teórica, que lhe instrumentalize para produzir conhecimentos científicos e, por fim, que assuma “[...] postura comprometida eticamente com a aprendizagem e a formação do cidadão como agente de transformação”. (UNESC, 2010, p. 13)

A concepção de educação da UNESC, afirma que, concordando com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006, objetiva formar pedagogos, para atuar em **todos** os níveis de ensino da educação básica, preparados ente outras funções, para:

Identificar problemas sócio-culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, contribuindo para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (UNESC, 2010, p.14) Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, bem como fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças e jovens do Ensino Fundamental e Médio e daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, de forma a contribuir, para o desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões, física, psicológica, intelectual, social entre outras; (UNESC, 2010, p.15, grifo acrescentado).

A respeito das referidas funções para as quais a instituição afirma destinar a formação do pedagogo, critica-se o enunciado que situa como proposição, “[...] fortalecer o desenvolvimento e as aprendi-

zagens de **crianças e jovens do Ensino Fundamental e Médio**". A identificação, circunscrita a partir de faixas etárias, de determinados sujeitos e não de todos, componentes do Ensino Fundamental e Médio, assume por si, uma postura classificativa em relação aos não citados, ainda que faça alusão "[...] àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria". (UNESC, 2010, p. 15)

Continuando a leitura do documento, o PPC situa que a partir desses princípios e conceitos, o curso de Pedagogia da UNESC identifica-se como oportunizador do desenvolvimento de habilidades e competências como: "[...] estudos, investigações, reflexões e análise crítica sobre". (UNESC, 2010, p.17):

[...] teorias de aprendizagem nos diversos níveis (concepções de aprender e ensinar), "Diversidade e diferenças, concepções de juventude e idade adulta, de infância e de educação infantil. Atuação docente: metodologia, estágios, planejamento escolar, avaliação, projetos pedagógicos e conteúdos específicos das diversas áreas de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (UNESC, 2010, p.18).

A partir dos enunciados no documento pode-se depreender que o processo formativo ofertado pela instituição aproxima o docente da categoria de intelectual transformador. Tal perspectiva evidencia-se na declaração de formar "[...] profissionais da educação, comprometidos com o desenvolvimento humano, social e cultural de crianças, jovens e adultos, tendo em vista o exercício da cidadania", (UNESC, 2010, p. 15). Assim como quando descreve os docentes como "[...] profissionais comprometidos com projetos sócio-educacionais humanizantes, libertadores e transformadores, alicerçados principalmente na ética, na solidariedade e no respeito mútuo" (UNESC, 2010 p.15).

O estudo da matriz curricular, das disciplinas que situam as categorias sobre os sujeitos da escolaridade básica, inicia pela disciplina *Fundamentos das Linguagens Artísticas*, com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada na primeira fase que apresenta na ementa: "Pressupostos históricos e filosóficos do ensino de artes. A metodologia da arte-educação no desenvolvimento **infanto-juvenil**. Processos de produção e apropriação artístico-cultural".

Problematiza-se a respeito do que é publicizado sobre a disciplina *Fundamentos das Linguagens Artísticas* se os conhecimentos so-

bre metodologia da arte-educação só necessitam apropriados pelos educadores no que dizem respeito ao desenvolvimento infanto-juvenil. Com que bases teórico-metodológicas serão aplicados esses saberes em relação às outras fases do desenvolvimento humano? Ou não o serão? Apresenta-se clara contradição entre esta ementa e a proposição expressa de “[...] habilitar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (UNESC, 2010, p. 11). Como se obtém tal habilitação se os saberes na ementa indicam outra direção?

Por sua vez, a disciplina com quatro créditos, apresentada na segunda fase (setenta e duas horas/aula), *Literatura infanto-juvenil*, traz em sua ementa: “Literatura **Infanto-juvenil** na Educação **Infantil** e anos iniciais do Ensino Fundamental. Literatura **infanto-juvenil** no Brasil. Contos, poesia, lendas e fábulas. O processo de produção literária. Currículo e planejamento da Literatura **Infanto-juvenil**”. (UNESC, 2010, grifo acrescentado).

Na mesma linha de análise, problematiza-se o recorte realizado na disciplina *Literatura infanto-juvenil*. Esta, embora não apresente contradição entre a nomenclatura e a ementa, questiona-se pelo fato de o restante da matriz curricular do curso não apresentar estudos sobre a literatura nas demais fases da vida e, portanto, do desenvolvimento humano, ainda que estas fases estejam presentes no universo dos estudantes da educação básica.

A gravidade desta ausência de estudos localiza-se a partir da constatação da necessidade de recursos metodológicos sólidos para o complexo processo de alfabetização de adultos. Lembra-se que a IV CONFINTEA, divulgou o resultado de pesquisas que constataram a grande dificuldade⁷⁰ de alfabetizar efetivamente os estudantes jovens e adultos, caso não se conte com educadores bem preparados, materiais didáticos de boa qualidade e a significação das aprendizagens que ocorre, quando vinculadas às oportunidades de uso da leitura e da escrita, (BRASIL, 2009, p. 106).

⁷⁰ A avaliação cognitiva realizada pelo Programa Brasil Alfabetizado demonstrou que, entre os alfabetizados, “[...] em torno de 40% já estavam alfabetizados na entrada e tiveram progressos nulos ao longo do curso. Os que poderiam ser considerados analfabetos absolutos, por sua vez, realizaram progressos bem modestos, não chegando ao nível de leitura de pequenos textos”, (BRASIL, 2009, p. 106)

A disciplina *Teorias e Saberes da infância*, com quatro créditos, localizada na terceira fase (setenta e duas horas/aula), apresenta na ementa: “Concepções de Infância. História da Educação Infantil e as perspectivas atuais. Historicidade da infância em diferentes contextos. Sociedade, escola e pesquisa”. (UNESC, 2010, grifo acrescentado). Essa disciplina situa-se em igual posição à anteriormente analisada: *Literatura infanto-juvenil*, que embora se posicione coerentemente entre a nomenclatura e a ementa no intuito de estudar especificamente a infância, não é contrabalançada, pela matriz curricular, no sentido de ofertar estudos relativos, por exemplo, às: concepções de adolescência, idade adulta e ou idosa; história da educação de adultos e ou de jovens e adultos e as perspectivas atuais, e, historicidade da adolescência/juventude/maturidade em diferentes contextos.

A disciplina *Psicologia da Aprendizagem* de quatro créditos, da terceira fase (setenta e duas horas/aula), apresenta em sua ementa: “Aprendizagem e desenvolvimento humano na **infância** e **Pré-adolescência**. Concepções da aprendizagem e suas implicações na prática educativa. Relação professor x aluno”. (UNESC, 2010, grifo acrescentado). Salienta-se, portanto, a incoerência entre a nomenclatura que se refere à psicologia da aprendizagem e a ementa apresentada, como não especifica a ampliação da discussão sobre a quais sujeitos se destina, mas toma esse sujeito como aluno abstrato. Ao ofertar estudos referentes à determinada fase humana de aprendizagem; infância e adolescência, e não a outras, apresenta comportamento discriminativo em relação às fases que são excluídas, no caso, particularmente à EJA, uma vez que hoje já existem estudos nessa área.⁷¹

Por outro lado, a disciplina *Processos Pedagógicos da Organização curricular da Educação infantil*, composta por quatro créditos, da quarta fase (setenta e duas horas/aula) traz em sua ementa: “Eixos Educação Infantil norteadores da Educação Infantil. Planejamento e avaliação” (UNESC, 2010, grifo acrescentado). Assim, apresenta-se coerentemente entre a nomenclatura e a ementa e os conhecimentos selecionados são complementados, na matriz curricular pela disciplina da sexta fase: *Processos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos*.

Assim também ocorre com o *Estágio Supervisionado I*, que traz em sua ementa: “Estágio como construção de conhecimento, pesquisa e (Educação **Infantil**) intervenção na prática docente. (observação, planejamento, execução e avaliação) A interação social na

⁷¹Cita-se como exemplo os estudos da professora Dra. Marta Kohl de Oliveira na Universidade de São Paulo.

construção de saberes dos sujeitos da Educação **Infantil**". (UNESC, 2010, grifo acrescentado). O referido estágio é complementado pelo *Estágio Supervisionado III*, cuja ementa será apresentada a seguir, já que comporá a relação das disciplinas que ofertam estudos de EJA, a ser apresentada mais adiante neste estudo.

A disciplina *Estágio Supervisionado I* é ainda sucedida pelo *Seminário de Integração Sistematização e socialização das experiências realizadas Curricular II no Estágio na Educação Infantil*, condição que, por sua vez, não ocorre no *Estágio Supervisionado III*, o que remete ao seguinte questionamento: Os conhecimentos socializados/produzidos no processo de estágio em educação infantil merecem um seminário em que se sistematize e apresente seus projetos educativos, porém os mesmos conhecimentos, a respeito da EJA não merecem o mesmo tratamento?

Por fim a disciplina *Políticas, Normas e Educação como direito universal*, situada na sexta fase, constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), apresenta em sua ementa:

Constituição Federal e Organização da Educação
Estatuto da Criança e do Adolescente. Políticas
Básicas educacionais brasileiras contemporâneas
para a Educação Básica. Organização do sistema
educacional brasileiro nos seus diversos níveis e
sua relação com o contexto internacional.
(UNESC, 2010, grifo acrescentado).

Sobre esta última disciplina, que também localiza na nomenclatura, políticas, normas e educação como direito universal, referindo-se a uma problemática e, sem, portanto, fazer distinção sobre a faixa etária, e aplicando em sua ementa recorte excludente em relação às faixas etárias representativas da EJA, impõem-se as mesmas questões: Os estudos sobre os estatutos relativos às demais faixas etárias são menos importantes? O critério estabelecido para esta seleção, não necessita ser identificado? A educação de jovens e adultos não constitui direito desses sujeitos?

Já em relação à EJA especificamente, a matriz/ementa curricular apresenta *Estágio Supervisionado III*, composto por seis créditos (cento e oito horas/aula) ofertado no sétimo período e cuja ementa propõe:

A prática de ensino como um trabalho coletivo de
(Disciplinas Pedagógicas dos articulações da teoria

e prática nas disciplinas pedagógicas Cursos do Ensino Médio, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Propostas e estratégias de gestão de processos Gestão de Processos educativos. Orientação na elaboração e execução de Educativos) projetos educativos. (UNESC, 2010, grifo acrescentado).

E também, a disciplina *Processos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos*, composta por quatro créditos, localizada no sexto período, que propõe como ementa: “Concepções, políticas e práticas da **EJA**. Currículo e Planejamento do ensino na Educação de **Jovens e Adultos**”. (UNESC, 2010, grifo acrescentado). Essa disciplina alia teoria e prática, ao ter seus estudos aplicados no *Estágio Supervisionado III*, cuja ementa já foi apresentada acima.

Conclui-se assim que entre os 173 créditos (três mil duzentas e quatorze horas/aula) de disciplinas obrigatórias da UNESC, dez créditos (cento e oitenta horas) de estudos destinam-se à educação de jovens e adultos, enquanto 33 créditos (quinhentas e noventa e quatro horas/aula) destinam-se a estudos relativos à categoria infância, sendo que algumas destas incluem também a adolescência, e não a categoria EJA. Tal perspectiva é contraditória com a proposição institucional de formar “[...] profissionais da educação, comprometidos com o desenvolvimento humano, social e cultural de **crianças, jovens e adultos**, tendo em vista o exercício da cidadania”. E que “[...] atuem na área da educação como docentes, investigadores, concebendo o desenvolvimento do ser humano como um processo contínuo, integrado e integrador, interativo e emancipatório”, (UNESC, 2010, p. 15, grifo acrescentado).

c) UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – UNIDAVI

O PPC analisado, da UNIDAVI, foi constituído em 2011,⁷² com carga horária total de 3888 horas, correspondendo a 216

⁷²Para sua construção foram considerados os seguintes documentos: a LDBEN nº 9394/96; o PNE - Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001; a Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007; o Parecer CNE/CP nº 9/2001; a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; a Resolução nº 1, de 5 de maio de 2006, que Institui as DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais para o

créditos, o documento declara como missão da instituição: “Oportunizar aos educadores uma formação específica que garanta sua atuação como profissional comprometido com o ser humano em seu contexto social, político e econômico”. Nesse sentido, entende que “[...] o educador deve fazer de sua prática pedagógica o seu espaço de formação para a cidadania,” (UNIDAVI, 2011, p. 9).

Como função da escola, compreende o desenvolvimento de “[...] certos conhecimentos tidos por básicos, como a leitura e a escrita, a matemática e conceitos das ciências, da geografia e da história, entre outros”. O que implica, como incumbência da escola, “[...] a educação para a cidadania, a educação inclusiva,” (UNIDAVI, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, situa o licenciado em Pedagogia a partir da docência como base, e a compreensão da docência “[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”, (UNIDAVI, 2011, p. 10).

Identifica como objetivo geral, “[...] possibilitar ao acadêmico compreender-se e compreender seus educandos como seres em construção”, (UNIDAVI, 2011, p. 11). E, como objetivos específicos, institui:

[...] desenvolver o processo de humanização no conjunto das relações sociais, culturais, políticas e econômicas; organizar experiências pedagógicas coerentes com princípios éticos e epistemológicos, transformando as teorias em práticas escolares; planejar, executar e avaliar as atividades educativas; aplicar os conhecimentos adquiridos em outras áreas de conhecimento; fundamentar as ações teórico-práticas em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, (UNIDAVI, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, esse PPC ao localizar o perfil do formando, declara o compromisso assumido com o desafio de uma educação que possibilite ao graduando, entre outras questões, a capacitação para:

[...] compreender-se e compreender seus educandos como seres em construção, cujo processo de humanização dar-se-á no conjunto das relações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas; identificar os processos educativos para além dos espaços escolares institucionalizados, articulando a escola ao contexto social mais amplo, ao mundo das relações sociais, culturais e produtivas; realizar a mediação entre a experiência do aluno e a atividade cultural mais ampla; selecionar e organizar conteúdos, inter-relacionados articulando-os as experiências dos alunos, em conexão com a vida e com a realidade social; articular a escola com os movimentos sociais e as lutas dos educadores em torno de projetos alternativos de educação que possibilitem a elaboração de uma teoria crítica da educação; usar novas formas avaliativas voltadas para a inclusão, que rompam com a seletividade e a discriminação da sociedade excludente; problematizar a sua prática pedagógica, à escola e a própria sociedade, assumindo a condição de sujeitos de seu trabalho, buscando alternativas ao atual modelo de sociedade, em busca de uma nova ordem social, compreendendo a sociedade como algo dinâmico em que o construir e o reconstruir a realidade social em vista de uma nova ordem é fundamental no contexto do processo educativo, (UNIDAVI, 2011, p. 12).

Tanto a missão da instituição, quanto a função do educador, declarados pelo PPC do curso de Pedagogia da UNIDAVI, acima apresentados, ao instituírem a prática pedagógica baseada no compromisso com o ser humano em seu contexto social, político e econômico e com a formação para a cidadania, o qual pode-se localizar o docente próximo da posição de intelectual transformador. (GIROUX, 1987, p.34 -38).

Essa perspectiva é reafirmada, por exemplo, ao deliberar que a formação docente fundamente sua preparação para a realização da articulação da “[...] escola com os movimentos sociais e as lutas dos educadores em torno de projetos alternativos de educação que possibilitem a elaboração de uma teoria crítica da educação” assim

como o uso de “[...] novas formas avaliativas voltadas para a inclusão, que rompem com a seletividade e a discriminação da sociedade excludente”. E, sobretudo, que possa esse docente, atuar pedagogicamente, problematizando a sua prática, em relação à escola e a própria sociedade. O que implica assumir a condição de sujeito de seu trabalho, que constrói “[...] alternativas ao atual modelo de sociedade, em busca de uma nova ordem social, compreendendo a sociedade como algo dinâmico em que o construir e o reconstruir a realidade social em vista de uma nova ordem é fundamental no contexto do processo educativo”, (UNIDAVI, 2011, p. 12).

A matriz curricular e as ementas analisadas, no que se refere aos sujeitos da escolarização iniciam pela disciplina: *Distúrbios de Aprendizagem*, ofertada na segunda fase, composta por dois créditos (trinta e seis horas/aula), que apresenta como ementa: “Fundamentos neuropsicológicos e psicopedagógicos das dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem. Aspectos do desenvolvimento bio-psico-social da **criança** e do **adolescente** em Piaget e Wallon.” (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado).

Nesse sentido, problematiza-se o fato de que os distúrbios da aprendizagem, situados na nomenclatura não circunscrevam fases do desenvolvimento humano, condições sociais, constitutivos de segmentos representativos de alunos da educação básica, enquanto a ementa propõe que esse estudo realize-se em relação aos aspectos do desenvolvimento bio-psico-social da criança e do adolescente e não dos jovens, adultos, idosos, por exemplo.

A disciplina *Textualidades Literárias*, presente na terceira fase, com cinco créditos (noventa horas/aula), propõe na ementa:

Conceito e histórico da Literatura. Características das obras literárias. Ideologia na Literatura Infantil. A literatura e o desenvolvimento da criança. Contribuições da Literatura para a leitura e a escrita. Acervo literário Infantil. Procedimentos metodológicos. O papel do professor/leitor na intervenção pedagógica para a conquista de leiturização. (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado).

Na mesma linha discursiva, faz-se a crítica, considerando que o recorte etário/social não é apresentado na nomenclatura da disciplina e apresenta-se na ementa. A importância da metodologia para o

desenvolvimento do leitor é pilar fundamental para a constituição humana e social. Tal metodologia necessita ser reconhecida, pesquisada e adequadamente aplicada em relação a todos e não a apenas alguns segmentos representativos dos estudantes da educação básica, sob o risco de a escolarização contribuir, para a continuidade da condição de analfabetismo e alfabetismo funcional entre jovens e adultos e, conseqüentemente, para os reflexos sociais dessa continuidade.

Desenvolvimento Infantil é uma disciplina apresentada na quarta fase, com cinco créditos (noventa horas/aula), e propõe em sua ementa:

Desenvolvimento infantil da criança de zero a seis anos em suas dimensões física, cognitiva, social e emocional. As múltiplas formas de expressão da criança de zero a seis anos: linguagem, brinquedo, desenho, jogo, imitação, entre outras. Enfoque teórico-prático segundo as diferentes teorias. Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais da Educação Infantil. Conceitos de infância, família e suas historicidades. Função da Educação Infantil. Políticas de atendimento à infância. Legislação básica. Relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado).

Nessa disciplina, a proposição expressa na nomenclatura configura-se coerentemente com o que é descrito na ementa, no sentido de realizar estudos referentes apenas ao desenvolvimento infantil. Tais estudos são relevantes e a sua realização em um espaço de noventa horas, contribui para o aprofundamento necessário. Importa saber, portanto, se as demais fases do desenvolvimento humano, presentes entre os estudantes da educação básica receberão o mesmo tratamento na formação docente.

Na sexta fase, a disciplina *Metodologia da Educação Infantil*, igualmente com cinco créditos (noventa horas/aula), e, da mesma forma que a anterior, embora, apresente coerência discursiva entre a nomenclatura e a ementa, a seguir apresentada, também necessita de análise, em relação à totalidade da matriz curricular que responda sobre a igualdade de tratamento relativa às faixas etárias componentes da educação básica. Esta disciplina propõe em sua ementa:

Relação aprendizagem e desenvolvimento e a ação docente. Linguagem, pensamento lógico e matemático, ciências, artes, desenvolvimento físico, motor social e afetivo. Proposta pedagógica da Educação Infantil. Característica do estágio de desenvolvimento da criança. A organização de conteúdos e metodologia de trabalho. (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado).

Ainda, na sexta fase, também igualmente com cinco créditos (noventa horas/aula) e com a mesma forma de apresentação das anteriores, situa-se a disciplina *Jogos e brincadeiras na Infância*, que propõe como ementa:

A criança e a questão da imitação e da fantasia; o lúdico e a questão do sonho; jogos e brincadeiras na infância; a brincadeira e a questão do prazer; jogos e brincadeiras e a questão da aprendizagem; jogos e brincadeiras e a questão das regras de conduta; os jogos e brincadeiras e a questão dos valores; os jogos e a influência sobre o comportamento da criança, a criança e a necessidade do brincar. (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado).

As três disciplinas: *Desenvolvimento Infantil*, *Metodologia da Educação Infantil*, e *Jogos e brincadeiras na Infância*, com um total de quinze créditos (270 horas) são ainda complementadas pelo *Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil*, também composto por cinco créditos (noventa horas) realizado na sétima fase do curso, que apresenta como ementa: “Estágio de Pré-Docência: atividades de coregência na Educação **Infantil**. Aplicação do projeto. Confecção do relatório final e Socialização.” (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado).

Problematizam-se ante a reconhecida necessidade de estudos sobre o desenvolvimento, as metodologias educacionais bem como o significado e aplicabilidade de jogos e brincadeiras voltados para a infância, enquanto categoria, a ausência ou negação desta necessidade de estudos e, portanto, embasamento teórico metodológico, que formem os docentes e os habilitem profissionalmente para trabalhar com os estudantes situados nas demais categorias – jovem e adulta – igualmente presentes entre os alunos da educação básica.

Na oitava fase, composta por cinco créditos (noventa horas/aula), a disciplina *Políticas Públicas* descreve em sua ementa: “Implicações da Teoria da Complexidade na perspectiva intercultural da educação. Múltiplas identidades (gênero, classe, etnia, geração) e suas relações com a educação”. (UNIDAVI, 2011).

Desse modo, esta disciplina oferece estudos formativos à diversidade de classe, **geração**, gênero, etnia dos alunos que compõem a educação básica. Estudos estes, fundamentais para a qualidade da prática pedagógica e que podem compor o bloco formativo para a EJA.

Por fim, também na oitava fase, realizadas cada uma em cinco créditos (noventa horas/aula), as disciplinas *Educação de Jovens e Adultos* e *Humanidade, Educação e Cidadania* apresentam respectivamente em suas ementas:

Educação de Jovens e Adultos: “Abordar a alfabetização (educação) de **jovens e adultos**, como constituição de um sujeito político, epistemológico e amoroso tendo por orientação metodológica a relação dialética teoria-prática e a pesquisa-ação.” (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado). Em relação ao título da disciplina percebe-se um olhar à Educação de Jovens e Adultos, o qual se traduziu apenas com o foco da sua alfabetização e não como processo educativo dos sujeitos jovens e adultos em sua continuidade de estudos.

E, *Humanidade, Educação e Cidadania*: “O sujeito participante da educação de **jovens e adultos** na sociedade. A desigualdade social e suas influências na educação de **crianças, jovens e adultos**. A produção do saber escolar e cidadania.” (UNIDAVI, 2011, grifo acrescentado).

As duas disciplinas, com dez créditos (cento e oitenta horas/aula), dispõem-se a analisar especificamente elementos referentes à EJA. Ficam, portanto, em uma carga horária total de 3888 horas, 180 horas destinadas a estudos de EJA. Contrapõem-se às 270 horas mais 90 horas de estudos específicos relativos à infância, fato que ao ser analisado a partir da proposição declarada que o docente possa compreender seus educandos como seres em construção, assim como realizar sua prática em conexão com a vida e com a realidade social; articulada com os movimentos sociais e as lutas dos educadores em torno de projetos alternativos de educação que possibilitem a elaboração de uma teoria crítica da educação; visando à inclusão e rompendo com a seletividade e a discriminação da sociedade excludente, (UNIDAVI, 2011, p. 12), constitui-se como disposições contraditórias na composição curricular da instituição.

d) UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL

Com 216 créditos de disciplinas obrigatórias e mais oito créditos de núcleo eletivo, os Dados do Curso⁷³ da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL publicizados na página eletrônica da instituição declaram como objetivo do curso formar o “[...] profissional pedagogo capacitado para atuar na docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para o campo da ação pedagógica de planejamento, coordenação e gestão educacional”. (UNISUL, 2012)

Ainda, de acordo com esse documento, é necessário que tal formação capacite-o para a compreensão da “[...] realidade educacional brasileira e catarinense, de forma a apreendê-la na sua totalidade, complexidade e problematicidade”. Assim como para a promoção da vivência de situações pedagógicas possibilitadoras de “[...] permanente embate de conhecimentos entre alunos e professores, viabilizando a compreensão do fato e do ato educativo em suas múltiplas dimensões: pedagógicas, ideológicas, políticas, ético-filosóficas, sócio-antropológicas, culturais e psicológicas.” (UNISUL, 2012)

Como objetivos específicos para o curso, o documento propõe, entre outros, a preparação de um pedagogo profissional:

[...] capaz de posicionar-se de forma consciente e crítica diante da realidade educacional e de propor alternativas de ação; técnico, profundo conhecedor da realidade específica na qual atua e capaz de responder praticamente as suas necessidades; político, capaz de captar as conexões entre a realidade específica e a totalidade social e de perceber as implicações de sua prática na dinâmica social mais ampla; eficaz

⁷³ A matriz curricular da UNISUL foi acessada em 28/04/2012 no endereço: http://portal2.unisul.br/content/navitacontent/_userFiles/File/cursos/cursos_graduacao/novasgrades/pedagogia20071.pdf. Os dados do curso da mesma instituição foram acessados na mesma data no endereço: <http://portal2.unisul.br/content/paginadoscursos/pedagogiaararangua/dadosdocurso/>

socializador dos conhecimentos histórica e criticamente acumulados; capaz de compreender o sentido educativo dos conhecimentos que transmite e que cria e suas implicações sociais. (UNISUL, 2012)

Ainda nessa perspectiva, a formação do pedagogo enquanto pesquisador deve capacitá-lo para “[...] lidar com o processo de transmissão, assimilação e socialização do conhecimento na educação escolar em sua dialeticidade”: O que implica a contemplação de seu movimento, em “[...] suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções usos e significados, nas diferentes mediações que revelam diferentes representações constitutivas sobre si”. (UNISUL, 2012)

Assim a instituição afirma, entre outros, seu compromisso de preparar um pedagogo docente: “[...] capaz de desenvolver as capacidades previstas para as crianças, jovens e adultos que necessitam do Ensino Fundamental, principalmente na sua etapa de alfabetização, partindo das experiências de vida dos alunos e das exigências históricas da sociedade”. E, que dessa forma, atue “[...] comprometido com o sucesso de todos os alunos, considerando suas diferenças culturais, sociais e pessoais, de modo que as mesmas não sejam transformadas em motivos para a discriminação ou exclusão educacional e social”

A respeito do perfil do profissional, o documento declara que o Curso de Pedagogia da UNISUL leva em conta a universidade “[...] como espaço de produção do conhecimento inovador, que não se esgota na mera formação profissional” E, assim, “[...] compactua com a necessidade de priorizar as competências, as qualificações sociais, a formação para a autonomia, para a cidadania, para a responsabilidade ética e moral e para o mundo do trabalho” (UNISUL, 2003, p 11). Assim, “[...] a partir desse entendimento de necessária formação global, política e social”, o referido curso “[...] ao formar para o mundo do trabalho, que é o mundo da educação de crianças, jovens e adultos, entende que o profissional egresso de seu curso, para se tornar pedagogo”, situa a “[...] docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém, que a pedagogia não se esgota na formação docente”, alcançando “[...] referencial e profundidade teórica”. (UNISUL, 2012)

Desse modo, ao focalizar a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, define como formação para o Pedagogo, um perfil comum, independente da área de atuação, que o prepare “[...] com uma

sólida fundamentação teórica e adequado preparo técnico para: pensar, investigar, socializar e propor questões que privilegiem o fenômeno educativo em sua totalidade e em suas múltiplas dimensões”. (UNISUL, 2012)

Enquanto, como perfil específico do pedagogo formado para atuar como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental estabelece como prerrogativa, entre outras a capacitação “[...] para atuar na formação integral de crianças, **jovens e adultos** das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, partindo de necessidades históricas e curriculares e de suas experiências pessoais”. Bem como para “alfabetizar crianças, **jovens e adultos**”. Tal formação implica “[...] sólida apropriação dos conteúdos, metodologias de ensino e investigação, considerando a historicidade das distintas áreas do conhecimento que compõem o currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Assim como implica a consciência, por parte do docente de “[...] que sua atuação profissional, independente da rede de ensino em que atua, deve comprometer-se com a formação para autonomia e cidadania ética e moral”. (UNISUL, 2012, grifo acrescentado).

A perspectiva que localiza o docente como “[...] político, capaz de captar as conexões entre a realidade específica e a totalidade social e de perceber as implicações de sua prática na dinâmica social mais ampla”. Assim como de “[...] eficaz socializador dos conhecimentos histórica e criticamente acumulados; capaz de compreender o sentido educativo dos conhecimentos que transmite e que cria e suas implicações sociais,” (UNISUL, 2012) por si, situam o professor próximo da perspectiva de intelectual transformador conforme descrito por Giroux, (1987. p.34 -38).

A matriz curricular do curso é analisada nesta pesquisa sem as ementas, já que as mesmas não estão disponibilizadas na página e nem pela instituição. As disciplinas situam-se nos núcleos comum, básico e orientado.

Apresentam-se inicialmente as disciplinas que, em suas nomenclaturas situam estudos relativos à infância. Assim, na segunda fase do curso registra-se a disciplina *Fundamentos Históricos Políticos e Legais da Educação na Infância*, constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo básico.

Na sequência, na terceira fase as disciplinas *Linguagem e Infância II* constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum e *Fundamentos Filosóficos, Sociológicos e Antropológicos da Educação da Infância* igualmente constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum.

Na quarta fase, as disciplinas *Linguagem e Infância III*, constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum, *O lúdico e a brincadeira na educação da infância* também com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum com quatro créditos e o *Estágio Supervisionado em Educação Infantil I* igualmente com quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum.

Na quinta fase, as disciplinas *Linguagem e Infância IV*, constituída por seis créditos (noventa horas/aula), situada no núcleo comum, *Organização do cotidiano na Educação Infantil II* constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum e o *Estágio Supervisionado em Educação Infantil II*, constituída por quatro créditos, situada no núcleo comum.

Na sétima fase *Literatura Infantil* constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum. E, na oitava fase *Mídia, Infância e Educação* constituída por quatro créditos (setenta e duas horas/aula), situada no núcleo comum.

Configuram-se assim quarenta e dois créditos equivalentes a setecentas e cinquenta e seis horas de disciplinas que apresentam em suas nomenclaturas elementos constitutivos de estudos dedicados à infância. Entre estas disciplinas, duas são estágios, compostos por oito créditos (cento e quarenta e quatro horas/aula).

Ao comparar esta situação com os estudos ofertados às demais categorias especificamente representadas e representativas de estudantes da educação básica, encontram-se nas fases sexta e sétima, as disciplinas *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II*, respectivamente, constituídas cada uma por quatro créditos (setenta e duas horas/aula) e situadas no núcleo comum, que complementam os processos de aliar teoria e prática nos demais segmentos da Educação Básica.

Por fim, situada no núcleo orientado em Educação de Jovens e Adultos, encontra-se a oferta de estudos relativos à EJA, por meio das disciplinas *Alfabetização e Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* e *Propostas pedagógicas e metodológicas para educação de jovens e adultos*, constituídas cada uma por quatro créditos (setenta e duas horas/aula).

Problematiza-se, a partir da leitura dos documentos, em relação à oferta dos seguintes estudos voltados exclusivamente à infância, quais sejam: *Fundamentos Históricos Políticos e Legais da Educação na Infância, Linguagem e Infância II, Fundamentos*

Filosóficos, Sociológicos e Antropológicos da Educação da Infância, Linguagem e Infância III, O lúdico e a brincadeira na educação da infância e o Estágio Supervisionado em Educação Infantil I. E ainda, Linguagem e Infância IV, Organização do cotidiano na Educação Infantil II e o Estágio Supervisionado em Educação Infantil II, Literatura Infantil E, por fim, Mídia, Infância e Educação. Tais estudos, inquestionavelmente importantes para o embasamento da docência voltada à infância, tornam-se menos importantes o embasamento do trabalho docente em relação aos jovens e aos adultos, sujeitos igualmente pertinentes à educação básica?

Busca-se assim a evidência da contradição entre a proposição de tais estudos no processo formativo inicial/fundamental do docente e os objetivos expressos pela instituição de capacitá-lo enquanto profissional para “[...] desenvolver as capacidades previstas para as crianças, jovens e adultos que necessitam do Ensino Fundamental, principalmente na sua etapa de alfabetização, partindo das experiências de vida dos alunos e das exigências históricas da sociedade”. E, que sua prática seja comprometida “[...] com o sucesso de todos os alunos, considerando suas diferenças culturais, sociais e pessoais, de modo que as mesmas não sejam transformadas em motivos para a discriminação ou exclusão educacional e social.” (UNISUL, 2012).

e) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE - IFC

Os Dados do Curso⁷⁴ de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – IFC sediado em Camboriú – SC, apresentam-no com a totalização de 214 créditos (3210 horas). Sua estruturação ocorre de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (CNE/2006), e seu campo de atuação constitui-se das seguintes áreas:

[...] docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação

⁷⁴ Os dados do curso e a matriz curricular do IFC foram acessados em 02/06/2012 no endereço:

<http://www.ifc.edu.br/site/index.php/ensino-superior>

Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (IFC, 2012, grifo acrescentado).

Como objetivo geral do curso, o documento define a formação docente para a atuação no magistério “[...] na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal (Magistério), de Educação Profissionalizante”, bem como. “[...] na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. E, como objetivos específicos, entre outros, o documento apresenta: (IFC, 2012).

Desenvolver posturas éticas e críticas necessárias para a formação da identidade profissional, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção e transformação do meio em que vivem; [...] Estimular posturas ativas na busca e construção dos espaços sociais, para a definição de seus próprios caminhos e re-significações de suas práticas educacionais; [...] Propiciar ao Licenciado em Pedagogia conhecer a escola como organização complexa, tendo como função promover a educação para a cidadania; [...] Articular ensino, pesquisa e extensão, voltando-os às demandas sociais; [...] Identificar problemas socioculturais e educacionais, locais e regionais, e propor encaminhamentos relacionados as questões da qualidade de ensino, assim como, medidas que contribuam para superar a exclusão social. (IFC, 2012).

A proposição apresenta formar sujeitos que interajam com consciência do “[...] seu papel na construção e transformação do meio em que vivem”, assim como, que assumam posturas ativas para a “[...] construção dos espaços sociais, para a definição de seus próprios caminhos e re-significações de suas práticas educacionais” (IFC, 2012). Assim, caracteriza-se coerente com a perspectiva de professor intelectual transformador, conforme proposto por Giroux, (1987, p.34 - 38).

A matriz curricular, publicizada na página eletrônica, não apresenta ementário. Localiza-se na perspectiva de *Projetos Integradores*, encontrados em todas as disciplinas de *Fundamentos e Metodologia*, visando à formação com pesquisa, uma vez que a disciplina *Pesquisa e Processos Educativos*, transversaliza o curso do 1º ao 8º semestre.

A primeira disciplina analisada localizada no terceiro semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), ***Infância e Educação***, propõe-se a estudar a categoria infância no contexto educacional, o que, pode ser considerado a princípio uma coerente abordagem metodológica, desde que não se suprimam/excluam outras categorias presentes na educação básica, o que se considerará ao final da análise dessa instituição.

No quinto semestre a disciplina *Estágio Supervisionado – Educação Infantil* com cinco créditos (setenta e cinco horas/aula); propõe que a categoria Infância seja estudada em separado, o que pode sugerir aprofundamento. Essa disciplina é em seguida complementada no sexto semestre pela disciplina *Estágio Supervisionado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental* com cinco créditos (setenta e cinco horas/aula). E, no sétimo semestre a disciplina *Estágio Supervisionado – Modalidades da Educação Básica* com cinco créditos (setenta e cinco horas/aula).

Na continuidade, compondo a relação das disciplinas que apresentam estudos que fazem menção a temas relevantes para a formação para a EJA, apresenta-se, situada no segundo semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina intitulada *Educação, Trabalho e Sociedade*. Embora, essa nomenclatura não se refira a categorias/fases de desenvolvimento humano, a alusão à relação entre educação, trabalho e sociedade pode configurar espaço de debate e estudos sobre temas relativos à EJA, uma vez que é condição fundamental entre os alunos desta modalidade educativa a questão do trabalho e, portanto, suas relações com a sociedade e a educação.

Ainda no terceiro semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Educação e Direitos Humanos*, da mesma forma que a já citada *Educação, Trabalho e Sociedade*, embora não identifique categorias/etapas da vida humana, ao oferecer discussão sobre direitos humanos, pode estender a discussão ao direito universal à escolarização básica e, portanto aos direitos de jovens e adultos à escolarização.

No quarto e no quinto semestres, a disciplina *Alfabetização e Letramento* com quatro créditos (sessenta horas/aula), apresenta-se por duas vezes. Ressalta-se então a abordagem realizada sem recorte etário, o que pode ser indício de igualdade de tratamento a todos os estudantes em processo de alfabetização.

No sétimo semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Diversidade e Inclusão Social*, também se insere no rol das disciplinas que, apesar de não se referem às categorias etárias humanas, mas, podem abordar temas importantes aos estudos da EJA.

No sétimo semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Educação de Jovens e Adultos*, oferta estudo específico, clara e intencionalmente apresentado, para esta modalidade da educação básica, o que também pode configurar aprofundamento de estudo.

Assim, encontram-se entre os 214 créditos e as 3210 horas do curso de pedagogia do IFC, nove créditos (135 horas/aula) destinados a estudos específicos sobre a infância e quatro créditos (sessenta horas/aula) destinados a estudos específicos sobre a EJA. A diferença de ênfase no tratamento dado às categorias, constatada nessa instituição, assim como nas demais instituições nesta pesquisa estudadas, é analisada a partir da perspectiva de que categorias representam *constructos* sociais e implicam noções de poder de determinado (s) grupo (s) sobre outro (s). Assim, o uso de tais categorias (por parte de quem as aplica, nesse caso os educadores) reforça e consolida a tendência de reificar indivíduos e grupos com quem essencialmente se tem “[...] laços reais no processo de reprodução cultural e econômica” situando-os como abstrações institucionais, (APPLE, 2008, p. 184).

4.2.3 O Terceiro Conjunto de Documentos Analisados: UNIPLAC, UNIFEBE, UNC e UNOESC

O estudo do terceiro conjunto de instituições analisadas; UNIPLAC, UNIFEBE, UNC e UNOESC, realiza-se a partir dos seguin-

tes dados: A UNIPLAC, a UNIFEBE e a UNOESC apresentam a matriz e as ementas curriculares. A UNC apresenta apenas a matriz curricular e alguns dados do curso. E, no caso, a UNOESC não informa sua carga horária total.

a) UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

A apresentação do curso publicizada na página eletrônica da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, não disponibiliza PPP, PPC ou dados do Curso. Esclarece-se apenas sobre a carga horária⁷⁵, totalizada em 2990 horas de disciplinas obrigatórias, mais 200 horas de atividades complementares.

A análise das disciplinas inicia no primeiro semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), pela disciplina *Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano* propõe como ementa: “Processos de desenvolvimento humano e aquisição da linguagem escrita na **criança**: aspectos sócio-histórico e psicopedagógico”. (UNIPLAC, 2012, grifo acrescentado).

Ressalta-se o fato de que enquanto a nomenclatura da disciplina *Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano* refere-se ao desenvolvimento humano, a ementa aborda estudos referentes à aquisição da linguagem escrita na **criança** e seus aspectos sócio-histórico e psicopedagógico, negligenciando, portanto, os estudos sobre a aquisição da linguagem escrita nas demais fases da vida.

No terceiro semestre, com dois créditos (trinta horas/aula), a disciplina *Literatura Infantil* propõe como ementa: “Literatura **infantil** universal fonte de cultura oral. Literatura **Infantil** Brasileira Contemporânea. Literatura **Infantil** Catarinense”. Ainda que demonstre coerência entre nomenclatura e ementa, os estudos sobre a literatura não aprofundam estudos a ser ofertados com qualidade a estudantes nas demais fases da vida e não apenas na infância. (UNIPLAC, 2012, grifo acrescentado).

⁷⁵ Informações acessadas no endereço: http://www.uniplac.net/siag/plano_ensino.php em 05/04/2012. São disponibilizados na página os planos de ensino no endereço: http://www.uniplac.net/siag/plano_ensino.php

No sétimo semestre, com dez créditos (cento e cinquenta horas/aula), a disciplina *Módulo Integrador - Infância e Educação* define como ementa:

Fundamentos da Educação Infantil: Concepção de criança. Histórico da educação infantil no Brasil. Política de atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil. Concepções atuais de educação infantil. Instituições de educação infantil, famílias e socialização das crianças. Cotidiano e Prática Pedagógica na Educação Infantil: Propostas pedagógicas e currículo na educação infantil. Organização do cotidiano na educação infantil: tempo espaço. Papel do educador. Instrumentos da prática pedagógica: planejamento, registro e avaliação. Jogo, Interação e Linguagem na Educação Infantil: Eixos estruturantes do trabalho educativo: jogo, interação e linguagem. Papel do jogo no processo de desenvolvimento. Jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil. Direito à Infância e Educação: Papel do estado: diferentes políticas sociais em relação às crianças e as infâncias. Diferentes instituições educacionais para a infância de 0 a 12 anos. Condições de vida das crianças na rua, na escola, no trabalho, na família e nas imagens do cinema, literatura e teatro. Crianças excluídas ou não do sistema educacional e das políticas públicas. (UNIPAC, 2012, grifo acrescentado).

A disciplina *Módulo Integrador* é realizada em dois momentos: no sexto semestre, com dez créditos (cento e cinquenta horas/aula), intitulada e com a mesma carga horária e créditos, no sétimo semestre, intitulada *Módulo Integrador - Anos Iniciais do Ensino Fundamental* *Módulo Integrador - Infância e Educação*. Faz o recorte etário e aprofunda estudos sobre a infância, mas não o faz sobre outras categorias etárias. Como apontam as pesquisas de Cury (2005), Moura (2006), Di Pierro (2005), entre outros, a falta de estudos, discussões, socializações e aplicações significativas a respeito da EJA no meio educacional, corrobora com uma situação de reprodução e desvalorização em relação a determinados segmentos sociais, já previamente vulnerabilizados por conta de sua condição histórica.

Compondo o rol das disciplinas que aludem a estudos importantes para a EJA, sem mencionar diretamente às categorias jovens e adultas, apresenta-se inicialmente Cultura, Diferença e Educação, ofertada no primeiro semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula) e traz em sua ementa: “Cultura. Identidade. Teoria do conhecimento. Teorias da Etnicidade, Diferença e Diversidade. Educação multicultural crítica. Atividade pedagógica, cultura e ambiente histórico.” (UNIPLAC, 2012).

No segundo semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Sociologia* apresenta como ementa: “Sociologia como ciência. Conceituações e demarcação. Pensamento sociológico de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Estrutura e estratificação social. Classes sociais enfoque de senso comum e dialético. Mudança e estabilidade social. Ideologia.” (UNIPLAC, 2012).

No terceiro semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Sociologia da Educação* apresenta como ementa: “Sociologia: origem e desenvolvimento. Indivíduo e sociedade. Cultura. Estratificação e mobilidade sociais. Estado e política. Educação e socialização. Sistema de ensaio e reprodução social. Sociologia e a realidade social”. (UNIPLAC, 2012).

As duas disciplinas *Sociologia* e *Sociologia da Educação* poderiam identificar problemáticas relativas à EJA, mas não as estão indicando intencionalmente.

Ainda no terceiro semestre, com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina Teorias da Aprendizagem propõe como ementa: “Teorias da aprendizagem. Fundamentos psicológicos da educação. Concepções de desenvolvimento humano. Contribuições da psicologia para a aprendizagem escolar.” (UNIPLAC, 2012).

Ainda no quarto semestre, com dois créditos (trinta horas/aula), a disciplina *Seminário Educação e Diversidade*, traz como ementa: “Diferença, diversidade e desigualdade. A ação pedagógica e as diferenças na escola.” (UNIPLAC, 2012).

Pode-se questionar se o aprofundamento de estudos sobre desenvolvimento humano é desenvolvido na perspectiva de jovens e adultos, o que remeteria a questões fundamentais para a docência na EJA.

E, com dois créditos (trinta horas/aula/aula) a disciplina *Práticas Pedagógicas Escolares Formais e Não Formais* apresenta como ementa: “Educação Formal e Não Formal: concepções, aspectos históricos, sociológicos e culturais.” (UNIPLAC, 2012).

No oitavo semestre, com cinco créditos (setenta e cinco horas/aula), a disciplina *Estágio Curricular Obrigatório* apresenta como ementa: “Investigação sobre os processos de gestão em diferentes situações institucionais: escolares, sistemas educacionais formais e não formais e empresariais.” (UNIPLAC, 2012). Esta disciplina, portanto, complementa, sobretudo ao aliar teoria e prática os estudos sobre processos educacionais em espaços não formais o que, como foi colocado anteriormente, remete de muitas formas ao que se constitui de saberes sobre a EJA.

No quarto semestre, com oito créditos (cento e vinte horas/aula), a disciplina *Módulo Integrado - Educação e Inclusão* apresenta em sua ementa:

Educação de Jovens, Adultos e do Campo: Concepções do processo de alfabetização no Brasil contemporâneo. A educação popular e suas trajetórias. A diversidade: Fundamentos históricos, filosóficos, antropológicos e sociológicos da educação de jovens e adultos e do campo. Educação Étnico-Racial e Indígena: A construção das relações étnico-raciais no Brasil e suas implicações educacionais. Noções de raça, racismo, identidade e etnia. Relações étnico-raciais e currículo. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana. Pesquisas em relações étnico-raciais e indígenas: metodologias e tendências. (UNIPLAC, 2012, grifo acrescentado).

Nesse sentido, a disciplina *Módulo Integrado - Educação e Inclusão*, situa os estudos Fundamentos históricos, filosóficos, antropológicos e sociológicos sobre a EJA, abordando temas que atravessam e fundamentam aprofundamento. Questiona-se a distribuição da carga horária (cento e vinte horas/aula), em relação a um grande conjunto de estudos – EJA, Educação do campo, Processos de alfabetização no Brasil, Diversidade, Educação das relações étnico-raciais. Haveria possibilidade de aprofundamento e distribuição de tempo desses diferentes campos nessa carga horária?

No sexto semestre, com cinco créditos (setenta e cinco horas/aula), a disciplina *Estágio Curricular Obrigatório* propõe como ementa: “Contato com a realidade campo de estágio (educação formal e

não formal). Definição do campo de estágio. Diagnóstico da realidade e levantamento da temática para o desenvolvimento do estágio. Elaboração do pré-projeto de estágio.” (UNIPLAC, 2012).

O documento indica que *Estágio Curricular Obrigatório*, pode ser considerado como propositor de estudos referentes à EJA, uma vez que, esta modalidade educativa se realiza com frequência em espaços não-formais. Nesse sentido, tanto as formas de educação popular, como em espaços de trabalho, ou outros campos constitutivos de aparelhos privados de hegemonia, não necessariamente caracterizados como salas de aulas escolares, têm sido utilizados para realizar educação voltadas a jovens e adultos.

A disciplina *Prática Pedagógicas Escolares Formais e Não Formais*, embora não ofereça recorte de estudos relativos à categorias etárias, propõe estudos sobre concepções, aspectos históricos, sociológicos e culturais realizados em espaços não formais, o que remeteria a grande quantidade de registros teóricos e metodológicos construídos na e para a EJA, mas que não são situados na ementa.

Entre as 2990 horas de disciplinas obrigatórias ofertadas pela matriz curricular do curso de pedagogia da UNIPLAC, as três disciplinas que ofertam estudos sobre a infância, excluindo a EJA totalizam dezesseis créditos (duzentos e quarenta horas/aula), enquanto as que ofertam estudos sobre elementos constitutivos da EJA somam oito créditos (cento e vinte horas/aula).

A desigualdade quantitativa da proposição de estudos, enfatiza-se pela prática discursiva realizada na disciplina que não propõe estudos específicos para a infância em sua nomenclatura e circunscreve tais estudos na ementa. Tal prática esta que tem sido recorrente nas matrizes curriculares analisadas e que se coloca alinhada com a produção discursiva que identifica sujeitos jovens e adultos não alfabetizados em situação de menor importância para as políticas públicas e práticas docentes no contexto da educação básica.

b) CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE – UNIFEBE

O PPP⁷⁶ do curso de Licenciatura do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE situa que pretende formar educadores “para atuar em situações de docência e gestão”, com capacidade “[...] de integrar

⁷⁶ O PPP da instituição foi acessado em 05/04/2012 no endereço eletrônico: <http://www.unifebe.edu.br/site/index.php/graduacao/pedagogia>

sua formação com os desafios da prática nos diferentes espaços educativos, oportunizando análise crítica da realidade e qualificação do trabalho pedagógico”. (UNIFEBE, 2012)

Desse modo, concebe o pedagogo como o profissional capaz de “[...] utilizar diferentes linguagens e tecnologias para facilitar a aprendizagem dos alunos”, que possa atuar tanto em salas de aula quanto como gestor escolar, ou ainda como secretário de educação nos âmbitos municipal e ou estadual. E, portanto, que possa “[...] trabalhar no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades educativas em ambientes escolares”. (UNIFEBE, 2012)

Quanto ao espaço de atuação, o documento declara que o licenciado em Pedagogia poderá realizar sua prática com “[...] postura ética, crítica e comprometida com a aprendizagem”, “[...] na docência da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de **Jovens e Adultos** e ações pedagógicas da educação profissional nos diferentes espaços educativos”. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

A perspectiva, proposta pela instituição situa que o pedagogo realize sua prática com postura ética e crítica, a partir de diversificadas linguagens com vistas à facilitação da aprendizagem dos alunos situados na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de **Jovens e Adultos** e nos diferentes espaços educativos. Situa ainda que integre sua formação com os desafios da prática nos diferentes espaços educativos, oportunizando análise crítica da realidade e qualificação do trabalho pedagógico.

Tais informações não apresentam indícios de que a prática docente estabeleça-se ou se conduza a partir de discussões e proposições de construções de sociedade. Sua reflexão localiza-se mais em torno de sua prática, com vistas à facilitação da aprendizagem, sem, contudo identificar relações entre os processos, os significados, as aplicações de tais aprendizagens e a construção humana e social deste aprendiz no mundo. Esta perspectiva, portanto, aproxima o professor do que Giroux descreve como “intelectual crítico” que critica as desigualdades e injustiças, mas, “[...] frequentemente é incapaz de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade e da luta”. (GIROUX, 1987. p.34 -38)

A análise da matriz curricular ao focar os sujeitos da escolaridade básica inicia pela disciplina *Antropologia e Educação*, ofertada na segunda fase do curso, com dois créditos (trinta horas/aula) e que propõe em sua ementa: “A cultura da **infância** e da família. A diversidade sócio-cultural: alteridade, pluralidade e multiculturalidade,

presentes em escolas e/ou outros espaços educativos.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Ressalta-se, com já foi feito na análise de outras disciplinas o fato de que enquanto a nomenclatura reporta-se a estudos sobre antropologia e educação, a ementa faz um recorte e propõe estudos sobre a cultura da infância e da família. Serão, assim, os estudos referentes às relações entre os jovens/adultos/idosos e as famílias tão menos importantes ou tão menos necessários ao embasamento da formação docente dos estudos referentes à antropologia e educação?

A disciplina *Fundamentos da Educação Infantil* ofertada na segunda fase, com dois créditos (trinta horas/aula), apresenta como ementa:

Percurso histórico da Educação Infantil. Concepções de infância a partir do enfoque interdisciplinar, considerando a base histórica, biológica, psicológica e sociológica. A Educação Infantil: concepções, características e objetivos. Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Ainda na segunda fase, a disciplina *Investigação Pedagógica: Fundamentos da Educação Infantil*, com dois créditos (trinta horas/aula), apresenta como ementa: “Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares para a Educação **Infantil** e dos PPC dos Centros de Educação **Infantil**”. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

A proposição de ofertar estudos específicos para uma categoria presentes nas disciplinas *Investigação Pedagógica: Fundamentos da Educação Infantil*, etária e *Investigação Pedagógica: Fundamentos da Educação Infantil*, sustenta-se pela possibilidade de aprofundamento, entretanto, faz-se necessário o acompanhamento de outras categorias são também representadas com equilibrada possibilidade de representação.

Na terceira fase a disciplina *Conteúdos Básicos Da Educação Infantil I*, com dois créditos (trinta horas/aula), apresenta como ementa: “Relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a ação docente. Linguagem, pensamento lógico e matemático, ciências, artes, desenvolvimento físico, motor social e afetivo. Prática e Proposta pedagógica nas creches.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Também na terceira fase a disciplina *Investigação Pedagógica: Educação Infantil I*, com dois créditos (trinta horas/aula), apresenta como ementa “Análise de materiais didático-pedagógicos utilizados nos projetos de Educação **Infantil**.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Aplica-se a mesma problematização no sentido de identificar coerência entre nomenclatura e ementa situando o recorte etário e a oferta de estudos específicos potencialmente constitutivos de aprofundamento, mas que necessitam tais estudos de equilíbrio de oferta estudos em relação às demais categorias etárias na matriz curricular integralizada como se aplica em relação às disciplinas *Conteúdos Básicos Da Educação Infantil I* e *Investigação Pedagógica: Educação Infantil I*.

Na terceira fase a disciplina *Projeto Acadêmico Interdisciplinar III*, com quinze créditos (setenta e cinco horas/aula), apresenta como ementa:

O Projeto Acadêmico Interdisciplinar III articula os estudos de diferentes disciplinas da 3ª fase com foco nos espaços e tempos da Educação Infantil, através de observação, entrevistas e análise do processo ensino – aprendizagem considerando o projeto pedagógico da Instituição. Também promove a reflexão sobre a dinâmica interna da Instituição e sua relação com o contexto social. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Na mesma linha de conduta e de ênfase, segue o *Projeto Acadêmico Interdisciplinar III*, articulando saberes a respeito da educação infantil, e, portanto, a análise também segue na mesma linha de investigação.

Na quarta fase a disciplina *Conteúdos Da Educação Infantil II*, com dois créditos (trinta horas/aula), apresenta como ementa:

A inclusão de crianças de Pré-escola em ambientes escolares e não escolares. A formação docente e as condições de produção das culturas infantis. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A avaliação na Educação Infantil. Novas propostas metodológicas na Educação Pré-Escolar. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Também na quarta fase a disciplina *Investigação Pedagógica: Educação Infantil II*, com dois créditos (trinta horas/aula), apresenta como ementa: “Análise de materiais didático-pedagógicos utilizados nos projetos de Educação **Infantil** (Pré-Escola). “E, ainda, nesta mesma linha de estudos, a disciplina *Projeto Acadêmico Interdisciplinar IV*, com setenta e cinco horas, e quantidade de créditos não informada, propõe como ementa:

Articula os estudos das diferentes disciplinas da IV fase e propõe a compreensão da identidade e profissionalidade docente, a partir da investigação e diagnóstico da realidade da Educação Infantil. Enfoca a necessidade das intervenções do educador e da organização das situações didáticas estarem respaldadas em estudos sobre a infância e o desenvolvimento das crianças. Promove a reflexão sobre a experiência docente tendo em vista o seu compromisso com a qualificação da Educação Infantil, valorizando o registro escrito e a documentação do cotidiano pedagógico. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

As três disciplinas acima, *Conteúdos Da Educação Infantil II*, *Investigação Pedagógica: Educação Infantil II* e *Projeto Acadêmico Interdisciplinar I*, localizadas na quarta fase, ofertam também estudos específicos sobre a educação infantil. Questiona-se mais uma vez se as demais categorias etárias relativas aos demais sujeitos estudantes da educação básica recebem o mesmo tratamento na matriz curricular como um todo. E, a partir dos indícios, questiona-se a respeito das intenções e contribuições de tais ênfases de tratamentos de exclusão e reprodução de valoração social da EJA.

O *Estágio Supervisionado I: Educação Infantil*, realizado na quinta fase, composto de cinco créditos (setenta e cinco horas/aula) indica como ementa:

Educação **Infantil** -Abordagem histórica e epistemológica da educação infantil: planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo e da aprendizagem. Observação, monitoria e análise da ação pedagógica em instituições educativas. Construção de materiais didáticos e de propostas pedagógicas para a educação infantil. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Este estágio articula teoria e prática, consolidando os estudos até então realizados a respeito da educação infantil. Reconhece-se a importância do mesmo, entretanto, é a possibilidade de negação ou da minimização da importância deste processo de consolidação de aprendizagem a respeito de outras etapas da vida humana, representadas por outros segmentos de alunos da educação básica que também deve ser investigada.

Na continuidade dos estudos sobre a infância, inserindo a categoria juventude, encontram-se as disciplinas *Investigação Pedagógica: Literatura **Infanto-Juvenil*** e *Literatura Infanto-Juvenil* ofertadas também no quinto semestre, com dois créditos (trinta horas/aula) cada uma. Ambas apresentam respectivamente como

Investigação Pedagógica: Literatura Infanto-Juvenil: “Literatura **Infanto-Juvenil** – Análise de materiais didático-Pedagógicos. Elaboração de materiais para subsidiar estágios.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Literatura Infanto-Juvenil: “História e característica da literatura **infanto-juvenil**. A literatura **infanto-juvenil**: aspectos lúdicos e formativos. A importância da literatura para a aquisição da linguagem oral e escrita. Clássicos Infanto-juvenis. As diferentes correntes literárias. Relação leitor-texto-autor.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Cabe questionar sobre a ausência da proposição de estudos sobre a literatura na e para a idade adulta metodologicamente utilizada na educação. Nesse sentido, pergunta-se como se formam os leitores jovens, adultos e idosos que encontram na escola seus espaços de alfabetização? Para a formação leitora desta parcela de estudantes, não se fazem necessários estudos, pressupostos, metodologias, recursos apropriados? Como nossa sociedade concebe a importância de nossos jovens e adultos que não concluíram sua escolarização básica tornarem-se leitores e como as instituições formadoras de professores lidam com esta concepção social?

Na sétima fase do curso, a disciplina *Educação e Trabalho*, composto de dois créditos (trinta horas/aula) indica como ementa: “Relação entre educação e trabalho. Produção do saber pelo trabalho. Desafios educacionais em profissões e ambientes educativos: formação profissional e metodologias educacionais.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Embora não oferte estudos específicos alusivos à situação etária, a disciplina *Educação e Trabalho* propõe estudos importantes para a compreensão do universo dos estudantes de EJA, já que o trabalho e seus desdobramentos como emprego, desemprego, subemprego sustentam econômico individual e familiar, são temas presentes e fundamentais na existência destes sujeitos.

A análise das disciplinas que inserem-se no circuito de estudos que focam a EJA são percebidos com a disciplina localizada na segunda fase do curso, a disciplina *Didática I*, com quatro créditos (sessenta horas/aula), que apresenta em sua ementa:

A Didática enquanto campo de estudos e pesquisa: trajetória histórica e diferentes concepções de educação. As diferentes perspectivas de análise da relação pedagógica: os modelos teóricos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento na educação de crianças, jovens e adultos. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Desse modo, a disciplina *Didática I*, os diferentes segmentos representativos dos estudantes da educação básica são contemplados com igualdade de tratamento.

Na quarta fase a disciplina *Psicologia do Desenvolvimento*, com quatro créditos (sessenta horas/aula) indica como ementa:

O processo de desenvolvimento humano na infância, adolescência, adultez e velhice: Aspectos neurobiológicos e socioculturais. Principais teorias psicológicas do desenvolvimento em práticas educativas; cognitivo desenvolvimental, histórico cultural, materialismo dialético e ecológica. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Vale ressaltar a igualdade de tratamento em relação às categorias/etapas de desenvolvimento humano, seus aspectos neurobiológicos e socioculturais e suas importantes relações com a aprendizagem.

Na quinta fase a disciplina *Alfabetização e Letramento*, composta de quatro créditos (sessenta horas/aula) indica como ementa:

Contextualização da alfabetização e o que está presente nos documentos oficiais. Abordagens

teóricas sobre a leitura e a escrita. Pressupostos metodológicos: significado e materialidade do código. A concepção de alfabetização e a alfabetização de jovens e adultos. Planejamento, sistematização e registro de atividades. (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

O *Estágio Supervisionado III: Educação de Jovens e Adultos*, situado na sétima fase do curso, composto de cinco créditos (setenta e cinco horas/aula) indica como ementa: “Atividade docente em uma perspectiva interdisciplinar com a escolarização inicial de **jovens e adultos** em escolas da comunidade. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta pedagógica.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Desse modo, essa oferta de estágio complementa, por meio do processo de integração entre teoria e prática, os estudos relativos à EJA, atendendo assim, essa modalidade de estudo aos diversos estudantes constitutivos da educação básica.

Também na sétima fase, a disciplina *Investigação Pedagógica: Educação de Jovens e Adultos*, com dois créditos (trinta horas/aula) indica como ementa: “Analisa materiais e alternativas pedagógicas para implementação de projetos educativos formais e não-formais destinados a jovens e adultos.” (UNIFEBE, 2012, grifo acrescentado).

Assim, entre os 166 créditos e as 3200 horas que integralizam a carga horária do curso, verificam-se que trinta e sete créditos (quinhentas e cinquenta e cinco horas/aula) ofertam estudos referentes à infância e ou adolescência/juventude, excluindo as categorias jovens e adultos. Os estudos voltados para a EJA totalizam por sua vez, onze créditos (cento e sessenta e cinco horas/aula).

Questiona-se se tal configuração de estudos consolida a formação docente de modo coerente com o que propõe, por exemplo, o Artigo 4º ao indicar que: “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando.” E, em seus incisos VI e X. O inciso VI orienta “[...] a aplicar modos de ensinar diferentes linguagens [...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e o X a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de [...] faixas geracionais.” (BRASIL, 2005, p. 2).

c) UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UNC

Os Dados do Curso⁷⁷ de Pedagogia da Universidade do Contestado - UNC disponibilizados na página eletrônica afirmam que o docente formado na UnC “[...] está qualificado para trabalhar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”. E, além de atuar na docência “[...] na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade normal e de educação profissional”, sua prática se estende à “[...] área de gestão, serviços, apoio escolar e planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos, além de sistemas e unidades de ensino; e em ambientes não escolares, tais como empresas, hospitais, museus, entre outros”. (UNC, 2012).

A partir das afirmações de que o trabalho pedagógico deve realizar-se com ética e compromisso objetivando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, pode-se identificar que o perfil proposto aproxima-se do que Giroux (1987. p.34 -38), denomina como intelectual transformador.

Além destes dados do curso, a página situa a matriz curricular, sem o ementário. Desse modo, a análise faz-se apenas com base nos elementos obtidos.

Na segunda fase do curso encontram-se as disciplinas: *Fundamentos Da Literatura Infantil* com dois créditos (trinta horas/aula) e *Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil*, com quatro créditos (sessenta horas/aula).

A ausência de estudos ofertados pela instituição referentes aos fundamentos de literatura para jovens e para adultos, reproduz a problemática percebida em outras instituições e cursos em relação às grandes dificuldades de inserção de jovens e adultos alfabetizados ou analfabetos funcionais, na cultura escrita. Conforme já foi visto, tal problemática foi diagnosticada pelo Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA que afirma ser a alfabetização “[...] estágio inicial de um processo mais amplo de inserção na cultura escrita, onde estão envolvidos diversos níveis e tipos de habilidades e conhecimentos”. E ainda reconhece como principal agência de promoção da cultura escrita, a escola, (BRASIL, 2009, p. 105). E, nesse sentido “[...] reafirma o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à educação de jovens e adultos (EJA)”. Entre as causas desta proble-

⁷⁷ Os dados foram obtidos em 15/04/2012 no endereço eletrônico: http://www.unc.br/cursos/grades_cursos/licenciatura_em_pedagogia-cni-rno.pdf.

mática, o documento aponta o não investimento na formação dos educadores para que atuem com esse objetivo educacional. (UNC, 2012).

Na sétima fase do curso encontra-se a disciplina *Educação de Jovens e Adultos* constituída de três créditos (quarenta e cinco horas/aula), mas como não foi possível acesso à sua ementa, não permitiu contextualizá-la.

Não há referências nas nomenclaturas das disciplinas de estágios a respeito dos conteúdos contemplados nos estudos e, portanto, não se pode deduzir o grau de aprofundamento desses estudos.

Desse modo, entre as 3210 horas e os 214 créditos que integram o curso, seis créditos (noventa horas/aula) aludem a estudos destinados à educação infantil e três créditos (quarenta e cinco horas/aula) ofertam estudos que se referem à EJA. Tal distribuição de saberes conflituava-se com a declaração da instituição de formar o docente qualificando-o para trabalhar “[...] com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária” (UNC, 2012), uma vez que, a construção de uma sociedade justa e igualitária a ser constituída a partir da escolarização, não condiz com a cumplicidade no processo de categorização de jovens e adultos ainda não escolarizados como menos merecedores de atenção no contexto da formação docente. Tal categorização, por sua vez, corrobora com o processo de aceitação e legitimação da condição de opressão e exploração em que vivem os sujeitos da EJA.

d) UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC

As informações publicizadas na página eletrônica da UNIVERSIDADE do OESTE de SANTA CATARINA - UNOESC situam como objetivo do curso: “Formar profissionais em nível de graduação na modalidade de licenciatura para atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar e dos processos educativos.” (UNOESC, 2012).

A análise da matriz curricular inicia com a disciplina *Infância e Desenvolvimento*, situada na primeira fase do curso, com três créditos (quarenta e cinco horas/aula), que define em sua ementa:

Conceito de infância. Concepções de desenvolvimento e suas implicações. Desenvolvimento e comportamento da criança na família e na escola. Fases do desenvolvimento e características psicológicas da criança e suas

implicações. Desenvolvimento motor, emocional, psicosexual e sociocultural da criança. (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

Situa-se a disciplina *Infância e Desenvolvimento*, entre as que ofertam estudos específicos para a categoria infância, o que, por sua vez leva à análise da relação entre esta categoria e as demais representativas dos alunos da educação básica na matriz curricular inteira.

Problematiza-se assim a não presença de estudos referentes às conceituações de jovem e de adulto, estudantes de direito da educação básica e, portanto, enquanto categorias de estudos, dignos de estudos. O desenvolvimento e as formas de comportamento dos jovens e dos adultos estudantes em suas famílias e nas escolas. As fases de desenvolvimentos dos mesmos e suas implicações, assim como os elementos relativos ao desenvolvimento, emocional, psicosexual e sociocultural dos mesmos, igualmente demandam estudos para a consolidação do processo formativo do educador, sobretudo, do educador que pretende contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

Também situada na primeira fase do curso, a disciplina *Ludicidade e Educação*, com três créditos (quarenta e cinco horas/aula), que define em sua ementa: “Retrospectiva histórica do Brincar. A **criança** e a cultura lúdica. O papel da ludicidade na prática educativa. A mediação do professor nos jogos e brincadeiras. Vivência e análise de jogos e brincadeiras.” (UNOESC, 2012, grifo acrescentado)

Problematiza-se o recorte etário expresso na ementa e não apresentado na nomenclatura da disciplina *Ludicidade e Educação*. A ludicidade enquanto dimensão aliada ao processo ensino-aprendizagem e, dessa forma, presente na prática educativa de todos os sujeitos pode ou deve ser restritiva apenas aos alunos que são crianças? Em relação aos demais alunos, jovens e adultos, este campo de conhecimentos e práticas pode ser suprimido da prática educativa? Ou ainda pode ser realizado sem estudos e preparação por parte do docente, com uma perspectiva de infantilização?

Na segunda fase do curso com quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Alfabetização e Letramento I*, apresenta como ementa:

Conceito histórico da alfabetização. Teorias do conhecimento e alfabetização. A escrita e a sua história. O desenvolvimento da escrita na criança. Letramento básico e alfabetização. O aluno como

sujeito do processo de construção do letramento e da alfabetização. Psicogênese da língua escrita. (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

Reitera-se o que tem sido evidenciado ao longo deste trabalho acerca da importância fundamental que assume a aprendizagem da leitura e da escrita não para alguns, mas para todos os cidadãos, no sentido de sua formação humana e cidadã e do papel da escola como principal, quando não o único espaço promotor deste desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a formação docente também consolidada para esta demanda faz-se imprescindível. O que se mostra contraditório, na proposição da ementa ao ofertar estudos sobre o desenvolvimento da escrita na criança e não nas demais categorias representativas dos estudantes da educação básica, sobretudo, quando tais estudos visam ao atendimento proposto pela nomenclatura: *Alfabetização e Letramento*, que, portanto, não especifica uma categoria etária específica para tais estudos.

Também na segunda fase do curso com igualmente quatro créditos (sessenta horas/aula), a disciplina *Fundamentos Neurobiológicos da Aprendizagem*, apresenta como ementa: "Desenvolvimento neurobiológico da **infância**. Bases neurológicas. Estudo do cérebro e das estruturas cognitivas. Noções de saúde." (UNOESC, 2012, grifo acrescentado)

Questiona-se na disciplina *Fundamentos Neurobiológicos da Aprendizagem*, a respeito da ausência da proposição de estudos sobre tal temática que contemple as demais categorias etárias de estudantes assim como o recorte de estudos realizado na ementa e não definido na nomenclatura.

Na terceira fase, a disciplina *Estudos Teórico-práticos da Literatura Infantil*, com igualmente quatro créditos (sessenta horas/aula), propõe como ementa: "Conceito e história da literatura **infantil**. A literatura **infantil** entre a teoria e a prática. Estrutura, características e análise das obras literárias. O folclore, as lendas e as fábulas. O lúdico e o poético na literatura." (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

A disciplina *Estudos Teórico-práticos da Literatura Infantil*, não é complementada, na matriz curricular, pela oferta de estudos teórico-práticos da literatura juvenil e ou adulta, o que resulta na possibilidade de lacuna formativa dos docentes em relação a estes saberes.

Na terceira fase, a disciplina *Fundamentos da Educação na Infância*, com igualmente quatro créditos (sessenta horas/aula), propõe como ementa:

Princípios e fundamentos que embasam o conhecimento teórico da educação na infância: a criança numa visão contextual histórico-social da existência. Pressupostos históricos, filosóficos e pedagógicos que dão suporte ao professor em suas ações didático-pedagógicas. (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

Na quarta fase do curso, a disciplina *Estudos Teórico-práticos da Educação na Infância*, também com quatro créditos (sessenta horas/aula), propõe como ementa “Pressupostos teóricos e metodológicos dos conhecimentos essenciais da(s) **infância(s)**. O lúdico no processo educacional. O jogo, o brinquedo e a brincadeira. O cuidar e o educar.”

Na quinta fase do curso, a disciplina *Prática e investigação educativa na educação infantil* com quatro créditos (sessenta horas/aula), propõe como ementa: “Relações investigativas na formação e na ação do docente da Educação **Infantil**. Dinâmica dos espaços e tempos educativos na educação **infantil**: Construção do projeto de investigação, coleta e reflexão sobre os dados para a construção do relatório”. (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

Embora reconhecendo a importância das disciplinas: *Fundamentos da Educação na Infância*, *Estudos Teórico-práticos da Educação na Infância* e disciplina *Prática e investigação educativa na educação infantil*, os estudos propostos em suas ementas, registra-se o fato de que a oferta dos mesmos estudos não se estende às demais categorias, particularmente jovem e adulto no restante dos estudos da matriz curricular.

Na quinta fase do curso, a disciplina *Estudos Teórico-práticos do Ensino de Ciências II*, com dois créditos (trinta horas/aula), propõe como ementa: “Práticas do ensino de ciência na **infância**. A experimentação e o lúdico no ensino de ciências.” (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

Na sexta fase do curso, a disciplina: *Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil*, com seis créditos (noventa horas), propõe como ementa: “Elaboração do plano de intervenção na educação **infantil**. Prática de ensino na educação infantil. Relatório parcial.” (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

A respeito do *Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil*, registra-se que a complementação da articulação entre

teoria e prática com vistas à apropriação de saberes docentes não ocorre em relação às categorias jovem e adulto nessa matriz curricular.

Na sétima fase do curso, a disciplina *Estudos Teórico-práticos do Ensino de Ciências II*, com dois créditos (trinta horas/aula), propõe como ementa: “Práticas do ensino de ciência na **infância**. A experimentação e o lúdico no ensino de ciências.” (UNESC, 2012, grifo acrescentado)

Na sétima fase do curso, a disciplina *Estudos Teórico-práticos do Ensino da Educação Física*, com três créditos (quarenta e cinco horas/aula), propõe como ementa: “Conhecimentos da educação física na **infância**. Estudo do movimento do corpo. Noções de corpo, espaço e tempo. Compreensão da lateralidade e esquema corporal. Percepções, ritmo e equilíbrio. O papel pedagógico do jogo e do brinquedo.” (UNOESC, 2012, grifo acrescentado).

Na sétima fase do curso, a disciplina *Estudos Teórico-práticos do Ensino da História*, com quatro créditos (sessenta horas/aula), propõe como ementa: “Conhecimentos básicos da história. Práticas do ensino da história na **infância**.” (UNOESC, 2012, grifo acrescentado)

Desse modo, reproduz-se igualmente nas disciplinas acima apresentadas, *Estudos Teórico-práticos do Ensino de Ciências II*, *Estudos Teórico-práticos do Ensino da Educação Física* e *Estudos Teórico-práticos do Ensino da História*, o fato de que as mesmas não identificam em suas nomenclaturas especificidade etária, referindo-se apenas a temas relevantes à educação básica, enquanto em suas ementas realizam recortes etários com foco na infância, excluindo a EJA

Na sétima fase do curso, a disciplina *Antropologia da Educação*, com três créditos (quarenta e cinco horas/aula), propõe como ementa “Construção social da concepção de ser humano: relações sociais e formação da identidade humana e a alteridade: etnia, gênero, identidade, cultura, diversidade, sistemas de parentesco.” (UNOESC, 2012, grifo acrescentado)

Desse modo, a disciplina *Antropologia da Educação*, caracteriza-se como propositora de estudos a respeito das relações sociais localizadas entre diversos sujeitos e grupos, o que pode aludir e contribuir com questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos.

E, por fim, na oitava fase do curso, a disciplina *Estudos Teórico-práticos da Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos*, com três créditos (quarenta e cinco horas/aula), propõe como ementa: “Aspectos históricos da alfabetização de **adultos** no Brasil. O **adulto** não alfabetizado e não letrado e as condições históricas sociais. Andragogia. A intervenção do alfabetizador. Alternativas metodológicas

para a educação de **jovens e adultos.**” (UNOESC, 2012, grifo acrescentado)

A totalidade da carga horária e dos créditos que integralizam a matriz curricular do curso de pedagogia da UNOESC não é disponibilizado na página. Constata-se assim que entre as disciplinas que compõem as oito fases do curso, quarenta e três créditos (seiscentos e quarenta e cinco horas/aula), ofertam estudos relativos à infância enquanto três créditos (quarenta e cinco horas/aula) ofertam estudos relativos à categoria jovens e adultos.

Na continuidade, são analisados os dados na totalidade, relativos às disciplinas dos cursos de pedagogia que ofertam estudos sobre a EJA, suas cargas horárias, créditos, localizações por fases dos cursos e saberes trabalhados, assim como as análises destes conteúdos.

4.3 A DISTRIBUIÇÃO DO CONJUNTO DE SABERES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA ANALISADOS

A seguir apresentam-se dois quadros demonstrativos da configuração das disciplinas estudadas nesta pesquisa e suas cargas horárias, nas diferentes instituições, que tomam como foco estudos que identificam discursivamente os Sujeitos e Categorias Etárias/Sociais, a quem se destinam a formação para a docência nos cursos das instituições investigadas.

Inicialmente, identifica-se o conjunto de noventa disciplinas (quadro n. 11) que se situam foco de estudos apenas no campo da infância/crianças, as quais estão em maior número representativo, e algumas delas também debatem a questão da juventude e adolescência.

QUADRO 11 Disciplinas que ofertam estudos a categorias etárias, excluindo a EJA.

Instituição	Horas / aula	Disciplinas/ Estudos no conjunto das que excluindo a EJA
UFSC 1764	54	2. <i>Educação e Sociedade I</i>
	72	3. <i>Filosofia da Educação I</i>
	54	4. <i>Educação e infância II</i>
	72	5. <i>Filosofia da Educação II</i>
	54	6. <i>Educação e Trabalho</i>
	36	7. <i>Educação e Infância III</i>
	54	8. <i>Linguagem Escrita e Criança</i>

	72	9. <i>Educação e Infância IV</i>
	54	10. <i>Alfabetização</i>
	90	11. <i>Ciências, Infância e Ensino</i>
	72	12. <i>Educação Matemática e Infância</i>
	72	13. <i>Educação e Infância V</i>
	72	14. <i>Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I</i>
	72	15. <i>Literatura e Infância</i>
	90	16. <i>Geografia, Infância e Ensino</i>
	90	17. <i>História, Infância e Ensino</i>
	54	18. <i>Educação e Infância VI</i>
	72	19. <i>Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil</i>
	54	20. <i>Língua Portuguesa e Ensino</i>
	72	21. <i>Infância e Educação do Corpo</i>
	216	22. <i>Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil</i>
	72	23. <i>Educação e Comunicação</i>
	144	24. <i>Educação e Infância VIII</i>
UDESC 216	72	25. <i>Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas</i>
	72	26. <i>Sociologia e Educação</i>
	72	27. <i>Psicologia e Educação</i>
UFFS 216	72	28. <i>Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental</i>
	72	29. <i>Literatura infantil e juvenil</i>
	72	30. <i>Ensino de artes: conteúdo e metodologia</i>
USJ 324	72	31. <i>Fundamentos da Educação Infantil</i>
	72	32. <i>Lúdico, Interação e linguagem na Educação Infantil</i>
	72	33. <i>Cotidiano e Prática Pedagógica: na Educação Infantil</i>
	108	34. <i>Estágio Curricular na Educação Infantil</i>
UNO CHAPE CÓ 180	60	35. <i>História Social da Infância</i>
	45	36. <i>Arte – Educação na Infância,</i>
	45	37. <i>Ludicidade na Educação Infantil,</i>
	30	38. <i>Sexualidade Infantil e Educação</i>
UNESC 522	72	39. <i>Fundamentos das Linguagens Artísticas</i>
	72	40. <i>Literatura infanto-juvenil</i>
	72	41. <i>Teorias e Saberes da infância</i>
	72	42. <i>Psicologia da Aprendizagem</i>
	72	43. <i>Processos Pedagógicos da Organização curricular da Educação infantil</i>

	90 ⁷⁸	44. <i>Estágio Supervisionado I</i>
	72	45. <i>Políticas, Normas e Educação como direito universal</i>
UNIDAV I 486	36	46. <i>Distúrbios de Aprendizagem</i>
	90	47. <i>Textualidades Literárias</i>
	90	48. <i>Desenvolvimento Infantil</i>
	90	49. <i>Metodologia da Educação Infantil</i>
	90	50. <i>Jogos e brincadeiras na Infância</i>
	90	51. <i>Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil</i>
UNISUL 576	72	52. <i>Fundamentos Históricos Políticos e Legais da Educação na Infância</i>
	72	53. <i>Linguagem e Infância II</i>
	72	54. <i>Linguagem e Infância III</i>
	72	55. <i>Estágio Supervisionado em Educação Infantil I</i>
	72	56. <i>Linguagem e Infância IV</i>
	72	57. <i>Estágio Supervisionado em Educação Infantil II</i>
	72	58. <i>Literatura Infantil</i>
	72	59. <i>Mídia, Infância e Educação</i>
IFC 135	60	60. <i>Infância e Educação</i>
	75	61. <i>Estágio Supervisionado – Educação Infantil</i>
UNIPLA C 240	60	62. <i>Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano</i>
	30	63. <i>Literatura Infantil</i>
	150	64. <i>Módulo Integrador - Infância e Educação</i>
UNIFEB E 495	30	65. <i>Antropologia e Educação</i>
	30	66. <i>Fundamentos da Educação Infantil</i>
	30	67. <i>Investigação Pedagógica: Fundamentos da Educação Infantil</i>
	30	68. <i>Conteúdos Básicos Da Educação Infantil I</i>
	30	69. <i>Investigação Pedagógica: Educação Infantil I</i>
	75	70. <i>Projeto Acadêmico Interdisciplinar III</i>
	30	71. <i>Conteúdos Da Educação Infantil II</i>
	30	72. <i>Investigação Pedagógica: Educação Infantil II,</i>
	75	73. <i>Projeto Acadêmico Interdisciplinar IV</i>
	75	74. <i>Estágio Supervisionado I: Educação Infantil</i>
	30	75. <i>Investigação Pedagógica: Literatura Infanto-Juvenil</i>
	30	76. <i>Literatura Infanto-Juvenil</i>
UNC 90	30	77. <i>Fundamentos Da Literatura Infantil</i>

⁷⁸ Carga horária não disponível na página eletrônica, mas deduzida do conjunto de créditos da disciplina no curso. Foi deduzida a partir da informação do total de cinco créditos.

	60	78. <i>Fundamentos e Metodologia da Educação</i>
UNOES C 705	45	79. <i>Infância e Desenvolvimento</i>
	45	80. <i>Ludicidade e Educação</i>
	60	81. <i>Alfabetização e Letramento I</i>
	60	82. <i>Fundamentos Neurobiológicos da Aprendizagem</i>
	60	83. <i>Estudos Teórico-práticos da Literatura Infantil</i>
	60	84. <i>Fundamentos da Educação na Infância</i>
	60	85. <i>Estudos Teórico-práticos da Educação na Infância</i>
	60	86. <i>Prática e investigação educativa na educação infantil</i>
	30	87. <i>Teórico-práticos do Ensino de Ciências II</i>
	90	88. <i>Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil</i>
	30	89. <i>Estudos Teórico-práticos do Ensino de Ciências II</i>
	45	90. <i>Estudos Teórico-práticos do Ensino da Educação Física</i>
	60	91. <i>Estudos Teórico-práticos do Ensino da História</i>
Total	5949	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Já aquelas que situam estudos no campo da EJA nos cursos investigados totalizam um conjunto de 36 disciplinas, conforme Quadro 12. Tal distribuição de oferta de estudos sobre os sujeitos da escolaridade evidencia também, do ponto de vista das instituições universitárias, formadoras de educadores, um determinado estado de “atribuição de valores e categorias”, relativo à posição da EJA, e consequentemente aos sujeitos jovens e adultos ainda não escolarizados, nesse contexto formativo.

Quadro 12: Relação de disciplinas que ofertam estudos sobre EJA por instituições, carga horária, créditos e fase do curso.

Instituição/ total horas aula/ Obrigatória/ optativa	Disciplina	Carga Horária	Créditos	Fase do Curso
UFSC 216 ob 45 op	Psicologia da Educação	72	4	1
Ob	Didática II	72	4	4
Ob	Educação de Jovens e Adultos	72	4	6
	Educação de Jovens e Adultos (NADE)	45	3	---
UDESC 486 ob	Psicologia e Educação	72	4	3

Ob	Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA	72	4	3
Ob	Estágio Curricular Supervisionado I	36	2	3
Ob	Teatro e Ensino	36	2	4
Ob	Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização	90	5	5
Ob	Estágio Curricular Supervisionado III	36	2	5
Ob	Educação e Juventude	72	4	6
Ob	Matemática e Ensino	72	4	6
UFFS 216 ob	Alfabetização: teoria e prática I	72	4	4
Ob	Ensino de história: conteúdo e Metodologia,	72	4	8
Ob	Ação pedagógica em educação de jovens e adultos	72	4	9
USJ 168 ob	Educação de Jovens e Adultos:	72	4	5
Ob	Docência na EJA I (Educação de Jovens e Adultos)	32	6	7
Ob	Docência na EJA II (Educação de Jovens e Adultos)	32	6	8
Ob	Estágio Curricular na Educação de Jovens e Adultos	32	6	8
UNOCHAP ECÓ 45 ob 15 op	Seminário Educação de Jovens e Adultos	15	1	7
Ob	Educação de Jovens e Adultos	45	3	8
UNESC 180 ob	Processos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos	72	4	6
Ob	Estágio Supervisionado III	108	6	7
UNIDAVI 180 ob	Educação de Jovens e Adultos:	90	5	8
Ob	Humanidade, Educação e Cidadania:	90	5	8
UNISUL 144 op	Alfabetização e Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	72	4	—
Op	Propostas pedagógicas e metodológicas para educação de jovens e adultos	72	4	—
IFC 60 ob	Educação de Jovens e Adultos	60	4	7
UNIPLAC 120 ob	Módulo Integrado - Educação e Inclusão	120	8	4
UNIFEFE 285 ob	Psicologia do Desenvolvimento	60	4	4
Ob	Didática I:	60	4	2
Ob	Alfabetização e Letramento,	60	4	5
Ob	Estágio Supervisionado III: Educação De Jovens E Adultos:	75	5	7

ob	Investigação Pedagógica: Educação de Jovens e Adultos:	30	2	7
UNC 45 ob	Educação de Jovens e Adultos	45	3	7
UNOESC 45 ob	Estudos Teórico-práticos da Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos	45	3	8
TOTAL	2046 horas de disciplinas obrigatórias e 204 optativas			

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Desse modo, depreendem-se elementos valorativos referentes à configuração dos estudos acerca dos sujeitos em relação aos seus direitos à escolarização, particularmente os de EJA, como modos de reivindicar contribuições de conquistas cidadãs e humanas. Para tanto, a análise baseia-se na consideração de que esses valores configuram-se também como instrumentos significativos de estratificação cultural e econômica a serem usados em relação aos alunos [sujeitos da escolaridade] (APPLE, 2008, p. 180).

A soma total das horas de estudos destinadas para a educação de jovens e adultos nas treze instituições analisadas é de 2046 horas/aula de disciplinas obrigatórias e 204 optativas, enquanto aquelas destinadas às categorias etárias/sociais respectivas à infância e juventude somam uma carga horária total de 5949 horas/aula. Não foi possível fornecer a carga horária total dos cursos analisados, porque algumas instituições não disponibilizaram suas totalizações de cargas horárias nas páginas e nem as enviaram para a pesquisa. A diferença de tratamento dado às categorias jovem e adulto em relação às demais categorias representativas (por especificidades etárias/sociais) dos estudantes da educação básica, nas instituições analisadas, ainda mais se evidencia nessa posição valorativa.

Entretanto, observa-se que as disposições dos estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos variam bastante entre as instituições, conforme se constata no quadro 12. Registra-se, por exemplo, a UDESC, com 486 horas/aula de disciplinas obrigatórias enquanto a UNC e a UNOESC, por exemplo, apresentam 45 horas/aula de disciplinas obrigatórias.

A presença de estágios supervisionados que consolidem os estudos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, também só se apresenta em quatro instituições: a UDESC, a USJ, a UNESC e a UNIFEFE.

Tais constatações seguem na linha de pesquisa desenvolvida por Moura (2001), que afirma que “[...] o processo de formação dos

professores para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores”. A autora também afirma a desconsideração e negação dessa realidade, por parte do sistema educacional no país. (MOURA, 2001, p. 105).

Ressalta-se que tal resultado emerge de uma investigação que toma inicialmente setenta e cinco cursos de Pedagogia em vinte e uma instituições catarinenses, regulamentadas e consolidadas ao longo dos anos, que ofertam cursos de Pedagogia e que, portanto, registram acompanhar os avanços legais e teóricos que se posicionam em defesa de todos os estudantes da educação básica.

Pressupõe-se que tais instituições tenham acompanhado, por exemplo, o PNE⁷⁹, instituído em 2001, a nível nacional, cujos objetivos e prioridades apresentados incluem: “[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.” E, ainda, ao se comprometer com a “erradicação” do analfabetismo, inclui a oferta da garantia do “[...] ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.” (BRASIL, 2001).

O documento do PNE afirma ainda em seu texto, que processos de escolarização configuram-se processos de continuidade de estudos, para além da alfabetização desses alunos como: “[...] domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 2001).

Por sua vez, reitera-se a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia⁸⁰, que em sua Resolução, em seu Artigo 4º, indica: “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:”

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental,

⁷⁹ PNE - Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 10.172/2001.

⁸⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia instituídas pelo Parecer nº 5/2005 por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; (BRASIL, 2005, p. 2, grifo acrescentado)

Considera-se também para esta análise o fato de que a maioria das instituições apresenta o perfil do pedagogo nos moldes conceituais localizados em torno da perspectiva descrita por Giroux (1987, p. 34-38), como intelectuais transformadores. Embora esse autor esclareça que os docentes movem-se “[...] dentro e entre essas categorias e que desafiam o propósito de serem classificados em cada uma delas” (GIROUX, 1987, p.31), é fundamental situar que este perfil de professores alinha-se com um conceito de prática pedagógica realizada a partir de intenções emancipadoras. Tal proposição alia imprescindivelmente teoria e prática no intuito de libertar “[...] indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão”. Essa perspectiva realiza-se por teorias críticas promotoras de auto-reflexão dirigidas à instrumentalização do “[...] desmantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais”. O que inclui e alia necessariamente pensamento crítico e ação política. E “[...] sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e ação seriam mediados por dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas” (GIROUX, p. 52, 1997).

Assim, esta pesquisa ao analisar como se configuram as categorias jovens e adultos, e sua posição valorativa em relação às demais categorias representativas dos sujeitos/estudantes que compõem a educação básica, leva em conta os estudos de Apple apoiados em Young (1971) que abordam a necessidade de investigar a “[...] relação dialética entre o acesso ao poder e a oportunidade de legitimar determinadas categorias dominantes”, e conclui que os processos de escolarização tais como estão sendo desenvolvidos no contexto analisado negam, na maior parte das vezes, aos sujeitos jovens e adultos não escolarizados condições de acesso ao poder ao mesmo tempo em que legitimam essa condição.

E, ainda ao investigar, nessa perspectiva “[...] os processos pelos quais a disponibilização de tais categorias a alguns grupos

capacita-os a afirmar seu poder e controle sobre os outros” (APPLE, 2008, p. 66), conclui que os jovens e adultos a quem a educação básica atende, encontram na escolarização e nos modelos de formações de professores, fortes correntes contributivas à sua posição enquanto objeto de afirmação de poder e controle por parte dos grupos sociais dominantes.

Ao analisar o Quadro nº 12, é importante também considerar que, quando a nomenclatura das disciplinas ali apresentada não especifica recorte etário para os estudos, tal recorte faz-se na ementa. A proposição declarada nas nomenclaturas das disciplinas, não situando especificidade etária para o estudo, sugere que tal estudo contemple igualmente todos os estudantes constitutivos da educação básica, e não apenas determinada(s) categoria(s) a quem se destina essa formação. Ao detalhar tais estudos e situar um recorte etário, que contemple apenas alguns estudantes da educação básica – as crianças e jovens, em detrimento de outros, reforça ainda mais, neste processo a exclusão de indivíduos e grupos que têm sido historicamente excluídos – jovens e adultos (pelas políticas públicas, pelas práticas institucionais, pelo senso comum constituído pela prática recorrente). Pode-se inferir que tal conduta contribua com a permanência das condições de opressão e exploração em que vivem tais indivíduos e grupos. Sobretudo, ao considerar-se a posição da escola, tal como definida por Vale, (2010, p. 90), como, talvez a única instituição social, ainda aberta ao debate, à pesquisa, à discussão e, portanto, potencial espaço de construção, reconstrução e socialização de saberes com o intuito de transformação social e emancipação humana.

Longe de desmerecer ou questionar a importância dos estudos voltados para a infância, o objetivo é de melhor compreender o *status* ocupado pelas categorias jovens e adultos, enquanto estudantes da educação básica nos currículos de formação de professores da educação básica. Já que tais categorias enraízam-se nas constituições curriculares desde suas produções discursivas e acabam influenciando aplicações concretas no cotidiano da formação. Assim, tais produções discursivas configuram-se entre os educadores como pressupostos que são compreendidos como *dados*, como informações, e verdades únicas e absolutas que possam se constituir e enfocar “[...] a significação latente de muitas coisas” feitas sem questionar, nas escolas e nos âmbitos do ensino superior. Tais pressupostos ainda proporcionam a lógica fundamental que organizam a atividade e frequentemente atuam como orientação tácita determinando o sucesso ou o fracasso dos procedimentos educacionais. (APPLE, 2008, p. 175).

4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DO CAMPO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS ANALISADOS

Charlot (2005) ao problematizar a questão da formação de professores, apresenta o conceito de formar, que para esse autor, implica dotar alguém de certas competências, (o conteúdo e a natureza das competências variam segundo o momento histórico) torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a determinadas situações, determinados objetivos. Nessa perspectiva, “formar” move-se pela lógica das práticas. A prática é direcionada. Sua pertinência resulta da relação entre meios e fins. “A prática é contextualizada: ela deve poder controlar a variação;” previsível, normatizada e a minivariação; “[...] o desvio de norma, o acaso, como expressão de instabilidade inerente e irredutível de qualquer situação.” (CHARLOT, 2005, p. 92)

Na condição de formar profissionalmente, o processo formativo requer a aquisição/construção de saberes necessários. Na condição escolar, a formação quando diz respeito à formação moral, de inserção social, para que o indivíduo ocupe o lugar que lhe é apropriado pelo sistema social, a aquisição de saberes também se faz presente.

Na perspectiva dos conceitos “formação” e “ensino”, enquanto o professor remete-se aos “[...] saberes constituídos como referências estáveis, aquisições acumuladas em patrimônio cultural,” o formador realiza mediações demandadas por objetivos mutáveis, efêmeros. Os referidos conceitos, embora diferentes, por funcionarem mediante lógicas radicalmente heterogêneas, referem-se a atividades sociais, situadas no espaço e no tempo e se definem precisamente a partir de seus exercícios na relação uns com os outros. (CHARLOT, 2005, p. 93)

Os dois eixos da formação: a) o sentido de preparar para o exercício de práticas direcionadas, em que o saber só adquire sentido como referência ao objetivo definido; b) o sentido de transmitir saberes que instrumentalizam a prática, apesar de irredutíveis, podem ser relacionados pelo formador, o formador de professores ou de formadores por meio de duas formas de mediação: “[...] a prática do saber e o saber da prática.” (CHARLOT, 2005, p. 93)

Como se pode pensar a constituição de saberes no campo da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia analisados, como referências estáveis, aquisições acumuladas em patrimônio

cultural, com as quais o docente possa realizar mediações demandadas por objetivos mutáveis, efêmeros, se ainda hoje precisamos enfrentar uma disputa de poder na consolidação dessas referências no campo da formação de professores dos cursos de Pedagogia?

Charlot, (2005) observa ainda que a despeito do conjunto de mudanças estruturais e sociais na produção do conhecimento, a relação com o saber, para os professores, ainda não mudou fundamentalmente. Para eles da mesma forma que antes, “[...] o saber extrai sua legitimidade de seu estatuto de sistema coerente, enunciável, em um discurso constituído. Por outro lado, para os alunos que buscam cada vez mais uma utilidade para o saber, propõe-se, como disciplina de referência, um sistema de saber mais fechado, codificado, formalizado que antes. [Coexistem duas lógicas que] permanecem estranhas, deslizam um sobre a outra, não oferecem pontos de articulação nem ao aluno, nem ao educador.” (CHARLOT, 2005, p. 97)

Nesse sentido, esse autor afirma que as dificuldades do exercício da docência são “[...] efeito da evolução geral das sociedades industriais modernas”, indo além da “[...] desvinculação entre alunos e professores com o saber, que por sua vez traduz a mutação da escola moderna,” e incluindo a tensão permanente entre as lógicas das práticas e a dos saberes constituídos. A complexidade do momento histórico atual considerando toda esta problemática demanda que a formação de professores dote-os de competências para gerir estas tensões, para construir mediações entre práticas e saberes, por meio dos saberes das práticas e das práticas dos saberes, e, que, o próprio formador de educadores seja dotado destas mesmas competências. (CHARLOT, 2005, p. 98)

Tais dificuldades repercutidas diretamente no exercício da docência agravam-se notoriamente, quando essa atividade é exercida na EJA, já que se encontram nesta modalidade educativa problemáticas ainda mais graves e crônicas acerca da formação inicial específica de professores, maior diversidade geracional no interior das salas de aula que geram demandas mais diferenciadas a serem atendidas no cotidiano docente e ainda a constituição de um senso comum, presente, tanto nos espaços formativos quanto de atuação docentes, que institui os sujeitos da EJA como sendo de menor importância no contexto da educação básica.

Por outro lado, o reconhecimento/atendimento ou não da prerrogativa da formação específica de docentes da EJA é parte fundamental do quadro maior analisável a partir de questões como: Que contexto social produz e sustenta essa constituição de escolarização?

Como a escolarização se relaciona/compreende esse contexto? Quais conhecimentos, valores, crenças e comportamentos a constituição curricular legítima e por meio de quais procedimentos? Como, por meio da especificidade da configuração curricular, a escolarização (no caso dos cursos de graduação em Pedagogia) se relaciona com os processos de reprodução/transformação social?

Charlot (2005, p. 94), situa que uma das formas de mediação é o saber da prática, ou “[...] os conhecimentos sobre a prática produzidos pela pesquisa”. Tal forma de saber trata de práticas direcionadas, sequenciais, contextualizadas e assim, submetidas a variações não redutíveis a determinações conceituais: “[...] ele é saber da realização de objetivos e da contextualização, ao mesmo tempo em que, como saber ele se põe como válido em si mesmo, escapando à finalização e à contextualização.” Pode auxiliar o profissional, dotando de competências a mais para sua atuação, mas não se caracteriza como teoria fundamental. A diferença entre a lógica das práticas e a dos saberes é irreduzível, mesmo os saberes sistematizados que têm como objeto a prática. Para esse autor, “Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática” (CHARLOT, 2005, p. 94) e estabelecer, a partir dos saberes e das práticas, pontos de articulação dessas lógicas, heterogêneas.

Na Educação de Jovens e Adultos, os conteúdos a serem oferecidos, ou “[...] o saber como discurso constituído em sua coerência interna”, permanecem os mesmos. Contudo, a “[...] prática como atividade direcionada e contextualizada” precisa ser pensada como específica para essa modalidade educativa. (CHARLOT, 2005, p. 94).

A “prática do saber,” outra forma de mediação, Charlot (2005), orienta que funciona construindo um universo e um discurso, um mundo específico de coerência interna. Ainda que seja contextualizada (por ter a marca da situação em que se desenvolve), esta prática busca descontextualizar o saber (porque liberta-se dessa contextualização e constrói-se como saber verdadeiro, independentemente da situação de contexto. Realiza assim a mediação entre a lógica das práticas e a dos discursos eruditos.

A prática do saber, então, pode apresentar-se como discurso, ou como prática pedagógica. “O conceito não tem aí o estatuto de objeto a ser contemplado ou exposto em um discurso, mas sim estatuto de instrumento para resolver problemas, construir outros conceitos, produzir efeitos de saber”. (CHARLOT, 2005, p. 93). É uma prática que

visa a construir um mundo coerente de saberes, que funciona no homogêneo, possibilitando a construção de novos saberes, diferentemente da prática profissional que funciona no heterogêneo, e cujo saber mobilizado permite produzir bens ou serviços.

Vale ressaltar, que a prática do saber faz-se possível a partir da sólida apropriação desse saber. Saber que é específico, fiel ao objeto de estudo, possibilitando assim sua prática. Nesse sentido, pode-se questionar como se dá a prática de saberes sobre educação/escolarização de jovens e adultos, se o corpo de saberes necessários não for devidamente contemplado nos cursos de pedagogia, lócus da formação docente para essa modalidade educativa?

A prática do saber e o saber da prática assumem especificidade que requer, por sua vez, formação específica para que valorizem os conteúdos, os processos cognitivos e para que abordem o sujeito aprendiz em seu tempo, espaço, momento cíclico e constituição, a partir de suas relações, e assim acolhê-lo e acompanhá-lo em seu singular processo de (re) leitura de si e de seu contexto, da construção de sua imagem e das implicações dessa imagem – construída – no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de suas ressignificações e reconstruções contextuais.

Como essa especificidade na formação docente vem sendo representada nos cursos analisados na pesquisa? Na continuidade deste trabalho, apresentam-se sete quadros organizados referentes ao conjunto de saberes em diferentes áreas que se situam no campo da EJA na formação docente, no conjunto das instituições pesquisadas:

- Saberes docentes referentes à psicologia e/da educação e do desenvolvimento de jovens e adultos;
 - ✓ Saberes docentes referentes aos fundamentos políticos, concepções teóricas e metodológicos da EJA;
 - ✓ Saberes docentes referentes a fundamentos sociológicos da EJA;
 - ✓ Saberes docentes referentes à organização curricular e gestão educativa para a EJA;
 - ✓ Saberes docentes referentes à didática e docência para a EJA;
 - ✓ Saberes docentes referentes aos fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino na alfabetização e letramento para a EJA;
 - ✓ Saberes docentes referentes aos fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino para a EJA;

✓ Saberes docentes referentes a estágio curricular supervisionado em EJA.

O primeiro quadro (nº 13) situa o campo de saberes que buscam a *compreensão teórica, metodológica e de fundamentos políticos da EJA*, passa a configurar um grande bloco de elementos de caráter sócio-histórico de embasamento para a Educação de Jovens e Adultos, indicado discursivamente como a possibilidade de englobar o campo de estudos representativos da formação para a EJA. Esse estudo é situado na maioria (em nove das treze instituições) dos cursos analisados.

QUADRO 13. Saberes docentes referentes a fundamentos políticos, concepções teóricas e metodológicos da EJA

Fundamentos políticos, concepções teóricas e metodológicos da EJA	C.H./Cr	Status
<i>Educação de Jovens e Adultos</i> : Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA. A juvenilização da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos (UFSC)	72 /4	Ob
<i>NADE em Educação de Jovens e Adultos</i> : Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e ensino. Particularidades da escolarização de jovens e adultos: seus sujeitos e aspectos teóricos-metodológicos dos processos de ensino na EJA. A Docência na EJA. Desenvolvimento de atividades de prática como forma de aproximação a escolas e contextos educativos que mantenham ações de EJA (UFSC)	45/3	Op
<i>Educação de Jovens e Adultos</i> : Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento: o legado e a contribuição de Paulo Freire na alfabetização de adultos. A natureza dos estilos cognitivos na construção do conhecimento escolar e não escolar. Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos e possibilidades de re-construção de conhecimento. (USJ)	72/4	ob
<i>Ação pedagógica em educação de jovens e adultos</i> : Formação social brasileira e os mecanismos da exclusão escolar. 2. O processo histórico da alfabetização de jovens e adultos. 3. As relações entre analfabetismo, cidadania, mundo do trabalho e sufrágio na República Brasileira. 3. Os debates atuais sobre educação de jovens e adultos. 4. Legislação e políticas nacionais de EJA. 5. Ação pedagógica com jovens e adultos. 6. EJA e movimentos sociais. (UFFS)	72/4	ob
Módulo Integrado - Educação e Inclusão, Educação de Jovens, Adultos e do Campo: Concepções do processo de	120/8	ob

alfabetização no Brasil contemporâneo. A educação popular e suas trajetórias. A diversidade: Fundamentos históricos, filosóficos, antropológicos e sociológicos da educação de jovens e adultos e do campo. Educação Étnico-Racial e Indígena: A construção das relações étnico-raciais no Brasil e suas implicações educacionais. Noções de raça, racismo, identidade e etnia. Relações étnico-raciais e currículo. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana. Pesquisas em relações étnico-raciais e indígenas: metodologias e tendências. (UNIPLAC)		
Seminário de Educação de Jovens e Adultos 1 (a página não apresenta as ementas) UNOCHAPECÓ)	15/1	sem
Educação de Jovens e Adultos 2 (a página não apresenta as ementas) (UNOCHAPECÓ)	45/3	ob
Educação de Jovens e Adultos (não apresenta ementário na página.) (IFC)	60/4	Ob
Educação de Jovens e Adultos (não apresenta ementário na página.) (UNC)	45/3	Ob

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Desse modo, a disciplina passa a se constituir muito mais como um elemento introdutório e de aproximação ao campo dos estudos da EJA, ao considerar que a carga horária das disciplinas transita de 45 a 120 horas, deduz-se a necessidade de aprofundamento necessário a esse campo de estudos. Evidencia-se, assim, a necessidade de reconhecê-lo em novas disciplinas na área para sua ampliação nas matrizes curriculares e no seu reconhecimento/inserção dos estudos da área nas demais disciplinas que se propõe a estudar os processos da escolarização básica.

Sobretudo, ao reconhecer nos próprios temas abordados, a importância fundamental para a configuração do currículo aplicado, destaca-se entre esses temas, o das políticas públicas, que para Amorim, Moura e Freitas, (2011) caracteriza-se como fulcro da problemática relativa à atenção dada à formação docente par a EJA. A esse respeito, as autoras afirmam que:

[...] a existência de professores qualificados na área da EJA está diretamente relacionada a uma definição da modalidade em referência tornar-se prioridade no campo das políticas públicas, buscando a sua qualificação e assim, tentar satisfazer as demandas dos sujeitos-alunos e dos sujeitos professores (AMORIM, MOURA e FREITAS 2011, p. 21).

Já os saberes no campo da *Psicologia da educação ou do desenvolvimento dos sujeitos*, que incluem a EJA nesse âmbito, localizam-se apenas em três instituições estudadas. Essa constatação remete ao posicionamento valorativo, mas também à pequena ainda existência de estudos no âmbito da aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos, sobretudo, no que tange aos processos de escolarização.

QUADRO 14 Saberes docentes referentes à psicologia e/da educação e do desenvolvimento de jovens e adultos

<i>PSICOLOGIA E/DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO</i>	C.H./Cr	
<i>Psicologia da Educação:</i> Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e compreensão crítica dos processos escolares. (UFSC)	72 /4	Ob
<i>Psicologia e Educação</i> Aspectos cognitivos, afetivos e sociais do processo de ensino e de aprendizagem: enfoques contemporâneos. Problematisações psico-educativas nos espaços escolares e não-escolares. Contribuição da Psicologia para o estudo da infância, adolescência, juventude e família (UDESC)	72 /4	Ob
<i>Psicologia do Desenvolvimento:</i> O processo de desenvolvimento humano na infância, adolescência, adultez e velhice: Aspectos neurobiológicos e socioculturais. Principais teorias psicológicas do desenvolvimento em práticas educativas; cognitivo desenvolvimental, histórico cultural, materialismo dialético e ecológica. (UNIFEFE)	60/4	Ob

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Laffin (2008), ao situar elementos sobre a formação específica para a docência em EJA, traz contribuições de teóricos “[...] como Vygotsky (1993), Oliveira (1993) e Luria (1990),” os quais afirmam que “[...] adolescentes e adultos diferem das crianças no processo de aprender não pelo modo como compreendem o objetivo, mas sim pelo modo como suas mentes trabalham para alcançá-lo.” (LAFFIN, 2008, p. 86). Para melhor formular conceitos e abordagens teórico-metodológicas que lidem com esta especificidade de ensino, respaldada em estudiosos do tema a pesquisadora defende, a imperiosa necessidade de considerar a historicidade na compreensão dos elementos socioculturais no desenvolvimento humano. Essa abordagem apoia-se nos estudos contributivos de Marta Koll de Oliveira que concebem o

desenvolvimento humano analisado a partir da perspectiva de ciclos, que são compreendidos:

[...] como organizados culturalmente na existência humana, mediante as atividades nas quais os sujeitos estão socialmente envolvidos, as quais por sua vez envolvem usos de diferentes instrumentos de mediação, signos e modos de pensar. [...] Ao terem disponíveis socialmente diferentes instrumentos na resolução de suas tarefas, operam mentalmente com modos diferenciados de pensar. No seio da cultura, o ser humano pode dispor de distintos modos de pensar de acordo com o conjunto de atividades em que estiver envolvido. (LAFFIN, 2008 p. 87, 88).

Duarte (2000) também contribui a esse respeito com estudos e pesquisas fundamentadas na Psicologia da Educação cuja abordagem com fundamentação teórica marxista inclui a seleção e as formas de transmissão/apropriação dos conteúdos escolares. Para esse pesquisador, a prática pedagógica deve basear-se nos estudos e na compreensão dos elementos contraditórios que compõem a realidade social e histórica dos sujeitos (alunos e professores) a quem o processo educacional se destina. Nesse sentido propõe saberes da Psicologia Social que imprescindivelmente interessam aos estudos da EJA. Desse modo, essa área de estudos passa e deve ser considerada como possibilidade no conjunto dessa formação nos cursos de ensino superior.

No campo dos *fundamentos sociológicos*, conhecimento fundamental para a EJA, e para a compreensão de uma prática docente emancipadora e para a constituição do professor como intelectual transformador, constata-se o foco na Educação de Jovens e Adultos em apenas duas instituições. Uma instituição toma as especificidades da juventude e os processos pedagógicos de EJA, enquanto a outra toma a questão de produção do saber e da desigualdade social dos sujeitos da escolarização, entre eles jovens e adultos.

QUADRO 15 - Saberes docentes referentes a fundamentos sociológicos da EJA.

Fundamentos sociológicos da EJA		
<i>Educação e Juventude:</i> As diferentes concepções de juventude. Jovens, escolarização e trabalho. Jovens, participação política e movimentos sociais. Culturas e sociabilidades juvenis na sociedade contemporânea. Juventudes e políticas públicas no Brasil. Processos educativos na Educação de Jovens e Adultos: âmbito escolar e não escolar. (UDESC)	72/4	ob
<i>Humanidade, Educação e Cidadania:</i> O sujeito participante da educação de jovens e adultos na sociedade. A desigualdade social e suas influências na educação de crianças, jovens e adultos. A produção do saber escolar e cidadania (UNIDAVI)	90/5	Ob

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Enfatiza-se a esse respeito que a problemática da EJA remete não a um recorte etário, mas a um recorte social. Ou seja, não se trata essencialmente de discussões sobre educação ao longo da vida destinada a jovens e adultos que estejam continuando, aprimorando, atualizando seus estudos e processos formativos. Trata-se da constituição de sujeitos jovens e adultos originários de classes populares, que, a partir dos instrumentos sociais vigentes, dentre os quais situa-se a escolarização⁸¹, não concluíram sua educação básica/alfabetização e encontram-se, por tal configuração em condição de opressão social e exploração econômica.

Sobre a proposição de estudos sociológicos na formação de educadores, Apple (2008) destaca que a pesquisa sobre o currículo precisa estar enraizada em “[...] uma teoria de justiça econômica e social, uma teoria que tenha seu enfoque principal na ampliação do poder e do favorecimento aos menos favorecidos.” Tal pressuposto

⁸¹ A descrição das relações entre os processos de escolarização e a reprodução social e econômica segundo Pierre Bourdieu (1982, 1998), está situada neste trabalho. Os mecanismos e processos articulados, segundo tais estudos podem auxiliar na compreensão da não permanência ou não aprendizagem de estudantes das classes populares na escola.

observa o entendimento de que os tópicos das teorias e pesquisas educacionais tanto quanto as “[...] explicações fundamentais das relações entre os fenômenos que estão sendo estudados são frequentemente tácitos sobre o tipo de sociedade em que vivemos.” Assim, a compreensão maior sobre o modelo social em que se está efetivamente inserido, pode ampliar a compreensão “[...] dos papéis desempenhados pela escola na reprodução dessa sociedade” e a construção coletiva dessa compreensão contribui para o enriquecimento conceitual e político já que o julgamento pessoal sobre o modelo social vigente é uma questão concreta e a ser enfrentada. A omissão a essa compreensão corresponde a “[...] preencher o papel do indivíduo abstrato de alguém que não assume a investigação das verdadeiras relações que tem com grupos concretos de pessoas que produzem as condições que nos permitem fazer nosso trabalho.” (APPLE, 2008, p. 213, 214).

Essa dimensão é reconhecida, tanto nas duas ementas relativas aos saberes docentes referentes a fundamentos sociológicos da EJA, situadas na área da sociologia, quanto nas duas apresentadas no campo da psicologia e as nove que se caracterizam no âmbito dos Fundamentos políticos, concepções teóricas e metodológicas.

Ainda na perspectiva da importância de que a fundamentação do currículo esteja enraizada na teoria da justiça social, Boaventura de Sousa Santos (2004), citado por Oliveira (2012), afirma a indissociabilidade entre justiça social e justiça cognitiva. Este autor defende que a reflexão curricular deve confrontar os problemas relativos “[...] às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitiva e socialmente “injustiçados” alunos e conhecimentos destoantes do padrão dominante.” (OLIVEIRA, 2012, p. 4). As pesquisas e os estudos realizados por Santos e Oliveira acerca das teorias relacionadas de justiça social e justiça cognitiva auxiliam significativamente a desvelar os processos segundo os quais os sujeitos/alunos das classes populares têm tido historicamente, suas condições de percursos, permanências e conclusões de escolarização, extremamente dificultados por parte tanto do sistema social quanto do próprio sistema escolar.

Por outro lado, também a questão da juventude, enquanto categoria necessita de maiores aprofundamentos teóricos, já que como afirmam Lima e Freitas, (2010, p. 13): “É preciso compreender a concepção de juventude que ainda se referenda no século XXI, como fruto de um processo de cristalização histórica, e validação de uma

ideia originária “[...] da cultura e da sociedade ocidental, capitalista, burguesa, liberal, do século XIX”. Essas autoras, ao historicizar as concepções e enfoques sociais da juventude, defendem que a juventude constitui uma categoria histórica, segmentada, por especificidades, culturais, regionais, socioeconômicas. Compreender os jovens e abordá-los/acolhê-los a partir de suas especificidades é fundamental para a constituição de políticas públicas e educacionais bem sucedidas para os mesmos. É a base de uma relação dialógica, que instrumentaliza “[...] a atitude de ver os jovens pela ótica das juventudes que, contribuirá efetivamente para a consolidação do direito das juventudes ocuparem de fato seus espaços na Educação de Jovens e Adultos”. (LIMA e FREITAS, 2010, p. 13).

Sobre a questão da *organização curricular e gestão educativa* são apresentados elementos em quatro disciplinas especificamente situadas no título das mesmas, em diferentes instituições, no campo da Educação de Jovens e Adultos. As contribuições de teóricos como Oliveira (2007), Laffin (2011) e Freire (1979, 1980, 1983), indicam a necessidade da formação docente nesse campo do currículo, já presente em estudos e pesquisas que podem contribuir para a configuração desses saberes.

QUADRO 16 Saberes docentes referentes à organização curricular e gestão educativa para a EJA.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E GESTÃO EDUCATIVA	C.H./Cr	
<i>Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA</i> Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na EJA. Políticas de atendimento à infância e aos jovens e adultos. Projeto Político-Pedagógico para a Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA: planejamento, avaliação institucional e Propostas Curriculares. Metodologias de trabalho. (UDESC)	72 /4	Ob
Propostas pedagógicas e metodológicas para educação de jovens e adultos (não apresenta ementário na página.) (UNISUL)	72/4	Op
Investigação Pedagógica: Educação de Jovens e Adultos: Analisa materiais e alternativas pedagógicas para implementação de projetos educativos formais e não-formais destinados a jovens e adultos.” (UNIFEBE)	30/2	Ob

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Os documentos apresentados e debatidos em encontros de educadores e pesquisadores apresentam orientações e proposições para

esse campo de estudos. Destacam-se também os estudos e pesquisas que podem contribuir para a configuração desses saberes, tais como Freire (1980 e 1987.), Paiva (1997), Oliveira (2007), Laffin (2011), Bittencourt (2011).

Especialmente, os estudos de Freire nessa área de conhecimentos propondo fundamentos político-didático-pedagógicos, mas também de organização curricular e gestão educativa, foram incontestados pela comunidade educacional no Brasil desde a década de 1960 e, posteriormente, por diversos outros países⁸², por onde o educador realizou seus estudos. Suas proposições, específicas para jovens e adultos não escolarizados/alfabetizados, e a necessidade das mesmas, são baseadas em estudos e pesquisas e são reafirmadas nos

⁸² A vida e obra de Paulo Freire não pode ser descrita brevemente, contudo, sobre o reconhecimento de sua proposição pedagógica, pode-se dizer que o educador alfabetizou 300 adultos em Angicos, RN, em 1963, no período de 45 dias, baseando seu trabalho em concepções teóricas, filosóficas e políticas que compunham uma prática pedagógica emancipadora. A partir de então, foi encarregado pelo governo federal para constituir o Programa Nacional de Alfabetização e Adultos. Entretanto, com o golpe militar em 1964, Freire foi preso e, neste mesmo ano, exilou-se no Chile, onde trabalhou durante cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária – ICIRA, ao mesmo tempo em que se consagrava como escritor/teórico da educação. Lecionou, em 1969, nos EUA, na Universidade de Harvard e, na década de 1970 atuou como consultor do Conselho Mundial das Igrejas - CMI, em Genebra – Suíça, onde participou também da criação do IDAC - Instituto de Ação Cultural, em 1970, enquanto realizava consultoria educacional em países não desenvolvidos, que consolidavam seus processos de independência, contratado por seus respectivos governos. Assim, na década de 1970, atuou em países como Zâmbia e Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Retornou ao Brasil, durante o período da redemocratização, na década de 1980, onde lecionou na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Assumiu a secretaria de Educação do Município de São Paulo, em 1989. Freire faleceu em 1997, deixando grande quantidade de obras publicadas, traduzidas, lidas, respeitadas e pesquisadas em diversos países do mundo.

fóruns e encontros da EJA, assim como sistematizadas em importantes documentos internacionais como os produzidos pelas CONFINTEAs. Ilustra-se tal proposição por meio do Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 2009 (UNESCO, 2009) que indica a seguinte orientação sobre a especificidade do currículo para a EJA:

[...] deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, e sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo e requer a formação docente continuada, como professor/pesquisador, pois por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam. (UNESCO, 2009).

Tais proposições para gestão educativa e organização curricular, requerem, portanto embasamento teórico-metodológico constituído pela formação inicial e alimentado sistematicamente pela formação continuada colaborativa composta por educadores, educandos, especialistas, e demais segmentos envolvidos nos processos de escolarização.

O Quadro nº 17 situa um conjunto de estudos sobre saberes docentes referentes à *didática* e à *docência na EJA* que é apresentado em três instituições, identificadas em quatro disciplinas, duas de didática e outras duas específicas sobre a docência na EJA.

QUADRO 17 Saberes docentes referentes à didática e docência para a EJA

DIDÁTICA E DOCÊNCIA		
Didática I: A Didática enquanto campo de estudos e pesquisa: trajetória histórica e diferentes concepções de educação. As diferentes perspectivas de análise da relação pedagógica: os modelos teóricos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento na educação de crianças, jovens e adultos. (UNIFEFE)	60/4	Ob
<i>Didática II processos de ensino nos anos iniciais de escolarização:</i> Fundamentos teórico-metodológicos para os anos iniciais da escolarização: especificidades das práticas educativas para o ensino/aprendizagem e os espaços escolares de conhecimento. Os sujeitos da/na escolaridade: criança/jovem/adulto, o/a docente e a prática de ensino como atividade formadora, grupos de convívio e as equipes pedagógicas na escola. Organização, desenvolvimento e avaliação do ensino: as mediações do conhecimento no espaço escolar. (UFSC)	72/4	Ob
Docência na EJA I (Educação de Jovens e Adultos): Princípios, políticas e práticas educativas formais para jovens e adultos (governamentais e não-governamentais) alternativas e/ou complementares à educação escolar. Análise crítica do caráter conservador, reformador ou transformador das diferentes experiências da Educação de Jovens e Adultos. (USJ)	32/6	ob
Docência na EJA II (Educação de Jovens e Adultos), A Educação de Jovens e Adultos nas instituições escolares e não escolares. Os supletivos ⁸³ , os programas formais para meninos e meninas de rua, as atividades educacionais formais desenvolvidas por instituições não governamentais: associações de classe, de gênero, de etnia; igrejas, sindicatos. (USJ)	32/6	Ob

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

A questão *da docência* na EJA toma hoje um lugar na pesquisa acadêmica e no campo de atuação profissional de relevância. Inicialmente existe hoje o reconhecimento da possibilidade da atuação docente nessa modalidade nas redes de ensino. Um dado importante a observar que vem ocorrendo na região da Grande Florianópolis, é o fato da EJA passar a se fazer presente, em provas específicas e também a inserção de questões sobre EJA nas diferentes áreas do conhecimento nos processos seletivos e de concursos⁸⁴ de diversas redes públicas de ensino em diferentes.

⁸³ Como comentado anteriormente, a nomenclatura não permite afirmar que seu uso reforça a EJA no formato supletivo, ou se pretende debater essa contradição.

⁸⁴ Consultar por exemplo a página www.fepese.org.br, em seus diversos editais, em que consta esse dado.

Ribeiro (1999, p. 2) indicou a constituição de um campo pedagógico de educação de jovens e adultos, o que “[...] implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns”. Essa pesquisadora situou a EJA como um campo de pesquisa e de prática e reflexão pedagógica, as quais:

[...] estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua (RIBEIRO, 1999, p. 4).

Já Laffin (2006 e 2012) desenvolveu um estudo sobre a constituição da docência na EJA e suas particularidades e Santos (2010) aprofunda as especificidades dos saberes para a docência nessa modalidade de ensino. Tais pesquisas, entre outras sobre o tema demonstram significativo conjunto formativo na área de docência na EJA.

Os estudos de Pierre Bourdieu (1982, 1998), por sua vez, ao definir a comunicação pedagógica que se dá mediante os procedimentos didático-pedagógicos, apontam que a escolarização e, portanto, a docência não críticas podem produzir e reproduzir elementos constitutivos de reprodução, no âmbito socioeconômico particularmente das classes populares. Nesse sentido, a prática da docência na lógica da reprodução do senso comum e de posturas acríticas, constitui-se conservadora, no sentido de conservar e ainda legitimar as posições sociais originárias dos alunos. Para tanto, corrobora-se a necessidade de estudos específicos para a docência tanto quanto para a didática na EJA.

O Quadro 18 identifica saberes referentes *aos fundamentos teórico-metodológicos da área do ensino na alfabetização e letramento para a EJA*, identificados em seis cursos/instituições, mas somente duas especificamente voltadas à alfabetização na EJA.

Uma delas situa a alfabetização muito mais na perspectiva do entendimento da Educação de Jovens e Adultos apenas restrita a tal processo, o que é evidenciado no fato de ter o título da disciplina como Educação de Jovens e Adultos enquanto o conjunto discursivo de sua ementa apresenta nomenclatura que explicita os processos de

alfabetização. Ainda quando é apresentado na ementa o destaque explicativo entre parênteses (Educação de Jovens e Adultos) para o termo “abordar a alfabetização” essa questão se reitera, demonstrando um entendimento de que educação de jovens e adultos constitui-se como processos de alfabetização e não na lógica da continuidade de estudos do processo de escolarização. Nesse sentido, o foco não é a alfabetização como campo político, de letramento e linguístico, mas como representativo da Educação de Jovens e Adultos, na lógica restritiva da alfabetização de adultos.

QUADRO 18 - Saberes referentes aos fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino na alfabetização e letramento para a EJA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ÁREAS DO ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	C.H./Cr	
Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização, Abordagem histórica dos conceitos de alfabetização e letramento. Análise dos métodos de Alfabetização. Projeto didático para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA (UDESC)	90/5	o b
<i>Alfabetização, teoria e prática I:</i> Os aspectos cognitivos pertinentes ao processo de escolarização de crianças, jovens e adultos em sociedades de tradição oral e escrita. 2. As relações de poder no uso da linguagem. 3. Linguagem e identidade. 4. Preconceito linguístico e a hierarquização das diferentes línguas e dos diferentes falares no Brasil e no mundo. 5. A alfabetização como questão nacional no Brasil. 6. Alfabetização, letramento, analfabetismo de resistência, alfabetização de opressão, letrismo funcional, letrismo afuncional. 7. Contribuições da Linguística da Psicolinguística e da Sociolinguística para a alfabetização. 8. Métodos de alfabetização. 9. Legislação e políticas de alfabetização. (UFFS)	72/4	o b
<i>Alfabetização e Letramento:</i> Contextualização da alfabetização e o que está presente nos documentos oficiais. Abordagens teóricas sobre a leitura e a escrita. Pressupostos metodológicos: significado e materialidade do código. A concepção de alfabetização e a alfabetização de jovens e adultos. Planejamento, sistematização e registro de atividades. (UNIFEFE)	60/4	O b
<i>Estudos Teórico-práticos da Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos,</i> Aspectos históricos da alfabetização de adultos no Brasil. O adulto não alfabetizado e não letrado e as condições históricas sociais. Andragogia. A intervenção do alfabetizador. Alternativas metodológicas para a educação de jovens e adultos. (UNOESC)	45/3	O b
<i>Educação de Jovens e Adultos:</i> Abordar a alfabetização (educação) de jovens e adultos, como constituição de um sujeito político, epistemológico e amoroso tendo por orientação metodológica a relação dialética teoria-prática e a pesquisa-ação. (UNIDAVI)	90/5	O b

<i>Alfabetização e Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil</i> (não apresenta ementário na página.) (UNISUL)	72/4	O p
--	------	--------

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Nas demais disciplinas a EJA é abordada com enfoque em elementos políticos, teóricos e metodológicos para o trabalho na alfabetização.

Considera-se ainda que o curso de Pedagogia, ao preparar para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, posiciona-se fundamentalmente em relação aos processos de alfabetização desses alunos. Vale ressaltar que o processo de alfabetização, sobretudo, nessa modalidade educativa, realiza-se como “[...] um processo de conscientização, ou seja, de aprendizagem de habilidades de leitura e escrita como uma forma de apropriação e recriação consciente da cultura, por intermédio da crítica à própria existência.” (PELANDRÉ, 2009, p. 77).

A necessidade de metodologias específicas para as específicas fases da vida dos estudantes confronta-se com a oferta de tais estudos, em relação à EJA, só estarem presentes em seis das instituições pesquisadas, sendo que suas cargas horárias variam entre o mínimo de quarenta e cinco, e o máximo de noventa horas/aula, deixando abertas questões sobre a suficiência desses estudos. Tal problemática é enfatizada por Piconez (1995), ao afirmar que:

A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (PICONEZ, 1995, p. 37).

O tratamento descrito pela autora, por parte das instituições de ensino superior, formativas de professores, configura-se como instrumento fundamental contributivo para as problemáticas registradas no próprio processo de alfabetização dos sujeitos da EJA.

O quadro 19 situa as disciplinas que ofertam estudos docentes referentes *aos fundamentos teórico-metodológicos de outras áreas do ensino para a EJA*. Nas matrizes analisadas, tais estudos são destinados às áreas de ensino: teatro, matemática e história, ofertados em três disciplinas de duas instituições.

QUADRO 19 Saberes docentes referentes aos fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino para a EJA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ÁREAS DO ENSINO		
<i>Teatro e Ensino</i> : Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA, com enfoque nas particularidades dos processos de improvisação teatral e diferentes modalidades (UDESC)	36/2	Ob
<i>Matemática e Ensino</i> : Teorias e pedagogias em Educação Matemática, relativas à Topologia, à Geometria, ao Sistema de Numeração Decimal, focalizando as operações fundamentais, seus sentidos e procedimentos de cálculo nos campos numéricos dos Naturais e dos Inteiros. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos. Propostas e Diretrizes curriculares. Produção de materiais didáticos. Relação com as demais áreas do conhecimento (UDESC)	72/4	Ob
<i>Ensino de história</i> : conteúdo e Metodologia: Conceituação de História e perspectivas historiográficas contemporâneas. Diversidade de fontes e suas possibilidades de abordagem na Educação Infantil, Séries Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos. O ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e EJA: tendências e pressupostos teórico-metodológicos. Os conceitos de espaço e tempo nas relações sociais. Planejamento e realização de atividades didático-pedagógicas de conteúdos programáticos da educação básica. (UFFS)	72/4	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Questiona-se acerca da consideração da importância dos estudos sobre os aspectos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos das demais áreas de ensino relativos ao processo formativo dos estudantes jovem e adulto, situado na educação básica. E, a partir da constatação dessa importância, identifica-se a ausência de fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino para a EJA e seus decorrentes prejuízos para a prática docente ofertada a esses estudantes.

A adequação da prática docente para a essa modalidade educativa é deliberada no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), que a compreende como instrumento fundamental no intuito de garantir o acesso e a permanência dos

estudantes desse segmento na escola, “[...] via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante.” Tal proposição parte da consideração das especificidades dos estudantes jovens e adultos, e reivindica, assim “[...] o tratamento didático dos conteúdos e das práticas” de forma específica para tal modalidade de ensino, bem como o “[...] caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares”. (BRASIL, 2000, p.56, 57).

O Quadro 20 situa o conjunto de disciplinas que ofertam estágio curricular supervisionado em EJA, em cinco disciplinas localizadas em quatro instituições.

QUADRO 20 Saberes docentes referentes a estágio curricular supervisionado em EJA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO		
<i>Estágio Curricular na Educação de Jovens e Adultos</i> “Estágio como construção do conhecimento, pesquisa e intervenção. Elaboração de Projetos que subsidiem teoricamente a docência para a Educação de Jovens e Adultos. Relatório Final. Socialização e avaliação do Estágio Curricular” (USJ)	36/2	Ob
<i>Estágio Supervisionado III: A prática de ensino como um trabalho coletivo de (Disciplinas Pedagógicas dos articulação da teoria e prática nas disciplinas pedagógicas Cursos do Ensino Médio, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Propostas e estratégias de gestão de processos Gestão de Processos educativos. Orientação na elaboração e execução de Educativos) projetos educativos. (UNESC)</i>	108/6	Ob
<i>Estágio Curricular Supervisionado I: Conhecimento de instituições e contextos de Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos) e de instituições e contextos de educação não escolar. (UDESC)</i>	36/2	Ob
<i>Estágio Curricular Supervisionado III: Observação, acompanhamento e participação em atividades docentes, pedagógicas e de gestão. Conhecimento e participação da dinâmica escolar dos anos iniciais (6 a 10 anos e EJA). (UDESC)</i>	36/2	Ob
<i>Estágio Supervisionado III: Educação de Jovens e Adultos: Atividade docente em uma perspectiva interdisciplinar com a escolarização inicial de jovens e adultos em escolas da comunidade. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta pedagógica (UNIFEBE)</i>	75/5	Ob

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada, 2012.

Analisa-se a situação da ainda pouca consideração dos estágios nos demais cursos, ao focarem apenas na escolaridade de crianças e jovens, o que é contraditório com o que indica o documento

das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seu Art. 8º, Inciso IV; a possibilidade de efetivação da integralização dos estudos por meio de estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de **Jovens e Adultos**; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica na Educação de **Jovens e Adultos**”. (BRASIL, 2006, p.5, grifo acrescentado).

A especificidade dessa modalidade educativa, considerando a problemática social que envolve e a necessidade de desconstrução de pressupostos e formas de classificações com tendências valorativas relativas aos sujeitos da EJA profundamente enraizados nos sistemas social e educacional, requerem além de aportes teóricos e metodológicos, as respectivas considerações de tais aportes na forma de estágios supervisionados voltados para essa modalidade da educação básica. Tais estágios, além de imprescindíveis ao processo de formação inicial docente, podem constituir-se em rica fonte de construção de novos saberes, contextualizados a serem aplicados nos próprios espaços de sua atuação.

CONSIDERAÇÕES:

O que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação de professores. (CHARLOT, 2005, p. 95).

Pesquisar e debater sobre problemas relativos à formação de professores para a educação básica no Brasil no atual momento constitui-se um processo bastante complexo e abrangente. As condições sociais e humanas em que se encontram os docentes e demais profissionais que atuam na educação básica apontam inúmeras demandas que interferem na apropriação, construção e socialização de saberes e da prática docente e, conseqüentemente na formação da identidade social/profissional dos educadores, suas “maneiras de ler o mundo, as pessoas, os acontecimentos”. Assim, o recorte estabelecido em investigar a configuração do atendimento às particularidades do campo da EJA na formação de professores em cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade presencial em instituições públicas de ensino superior e do sistema ACADE do estado de Santa Catarina, após o contexto de promulgação/implementação das novas diretrizes curriculares nacionais (2005/2006), é um recorte que exclui muitas outras demandas sobre a formação docente para a educação básica, sobre o atendimento às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia e sobre as práticas docentes referentes à EJA.

Como primeira reflexão sobre esta pesquisa e seu contexto, situa-se que a base na qual se estabelece o objeto de estudo é o próprio sistema social capitalista, que por sua vez, produz e condiciona as formas ideológicas e discursivas de acordo com seus interesses. As problemáticas e contradições constituídas a partir de tal infraestrutura pulverizam-se de forma irregular apresentando aspectos diferenciados, em algumas questões, de maior gravidade e desrespeito às possibilidades de dignidade e emancipação humana. Nesse sentido, a constituição das

representações dos sujeitos da EJA e da própria EJA enquanto categorias concordam com a constituição desse projeto estrutural e configuram-se situadas no rol das problemáticas de maior gravidade e, portanto, de mais significativos graus de aprofundamentos, cristalizações e articulações.

Compreende-se a partir desta contextualização, a dificuldade de transformar tais condições, assim como, compreende-se que quaisquer atitudes que intentem tais transformações orientam-se no campo da resistência a todo um sistema social e histórico vigente. Por esta razão, para atender ao objetivo da pesquisa, foi utilizada, mediante o método dialético, a abordagem exploratória e o levantamento de dados, realizados a partir de procedimentos metodológicos de pesquisas quantitativas e qualitativas, efetuados integradamente na busca de coleta de informações analíticas e críticas, analisadas em sua complexidade e aprofundamento teórico-metodológico. Desse modo, as fundamentais considerações desta pesquisa situam-se mais na oferta de uma base empírica e na proposição de debates e estudos, do que no estabelecimento de diagnósticos ou proposições positivistas.

A base empírica configurou-se como banco de dados situado sobretudo, no campo do currículo. Como eixo referencial situa-se o que afirmam Freire (1979, 1980), Santos (2004), Apple (2008), Thiesen (2010, 2012) e outros quando defendem que a crítica ao currículo deve apoiar-se em bases teóricas e filosóficas que permitam compreensão e estudos sobre as constituições das relações de poder nas relações sociais, para então, orientar o estudo do currículo a partir de uma perspectiva de instrumento de ação para a superação das injustiças humanas e sociais vigentes na sociedade. Por esta razão, à medida que a empiria foi se apresentando, os estudos dos teóricos que analisam o currículo e, portanto, a escolarização, nessa perspectiva, foram se fazendo mais necessários. As categorias de análise, também foram se delineando, à medida que a base de dados se constituía.

Assim, destacam-se como principais dificuldades encontradas, o curto tempo de dois anos de duração do curso de mestrado para a efetiva análise teórica do conjunto de documentos estudados, bem como a pesquisa nas páginas das instituições, por apresentar muitas vezes a ausência de padronização, falta de informações e o não envio dos dados pela maioria das coordenações dos cursos.

Sobre a ausência de documentos e o não envio dos questionários respondidos, vale comentar que, como foi apontado nos elementos metodológicos, havia a intenção de obter a integralidade de documentos para a análise, constituir um panorama sobre o

entendimento dos coordenadores de cursos sobre a EJA e, instigar esses coordenadores à reflexão sobre a posição da EJA nas configurações curriculares/documentais, no contexto da formação docente para a educação básica nos cursos de pedagogia que coordenam. Nesse sentido, a ausência de respostas e de envio de documentos por parte de nove dos treze coordenadores a quem os questionários e as solicitações foram enviados, caracteriza-se uma forma de resposta.

Entre os principais resultados da pesquisa enfatiza-se a constatação concreta da existência de oferta de estudos de EJA nos currículos de formação de professores em alguns dos cursos de Pedagogia, ofertados em instituições públicas de ensino superior e sistema ACADE do estado de Santa Catarina. Por outro lado, constata-se também a quantidade reduzida e a configuração apresentada de forma irregular destes estudos, já que entre as vinte e uma (21) instituições que ofertam o total de setenta e cinco (75) cursos de Pedagogia nesse contexto pesquisado, apenas treze (13) instituições de ensino superior em vinte e quatro (24) cursos apresentam em suas matrizes estudos de Educação de Jovens e Adultos.

A respeito da configuração apresentada de forma irregular desse atendimento, como foi visto, em relação à EJA, apenas três cursos apresentam estudos referentes à psicologia da educação e do desenvolvimento, somente dois cursos oferecem estudos sociológicos, apenas quatro situam organização curricular e gestão educativa, também quatro ofertam estudos sobre didática e docência, seis cursos localizam fundamentos teórico-metodológicos de áreas do ensino na alfabetização e letramento, três ofertam estudos referentes aos fundamentos teórico-metodológicos de áreas de ensino e quatro instituições ofertam estágios curriculares supervisionados para esta modalidade de ensino.

Percebe-se assim uma desigualdade valorativa que se denuncia no conjunto discursivo das propostas pedagógicas e matrizes curriculares nas proposições do atendimento formativo para os processos de escolarização básica, ao negligenciar a Educação de Jovens e Adultos nesse contexto. Essa constatação demonstra uma tendência à naturalização de que determinados estudos fundamentais na formação de professores, nesse caso, relativos à EJA, não sejam valorativamente significados, no âmbito da educação básica. Tal naturalização torna-se mais grave ao inserir-se no contexto sócio-histórico brasileiro que registra desde sua colonização até o presente momento processos de exploração econômica e opressão social em relação a determinados grupos sociais. Realizados tais processos no contexto das formas vigentes da institucionalização e organização das práticas de

escolarização, produzem e reproduzem as condições de dificuldades à conclusão da escolarização básica a esses grupos sociais. Embora, através da história, esses processos tenham ocorrido de forma desigual, faz-se importante enfatizar que os avanços registrados, no sentido de conquista de direitos sociais e humanos dos grupos oprimidos, ocorreram a partir de mobilizações e pressões sociais.

Se hoje se identifica um lugar para o campo da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia, situado pelos documentos legais e por algumas instituições de ensino superior, tal lugar ainda tem sido reservado parcial e irregularmente de maneira concreta nos documentos das Instituições de Ensino Superior (IES) que formam para a educação básica. Por outro lado, se as orientações legais deliberam que as IES ofertem estudos para essa modalidade educativa e as IES não o fazem e não o consideram em igual valorização representativa, a contradição apresentada configura uma determinada concepção assumida por tais instituições sobre o valor e a importância de estudos sobre a EJA na formação de professores da Educação Básica.

Tais questões acerca da formação para a docência na educação básica e seus sujeitos remetem também ao que indica o Charlot (2005), quando discorre sobre os significados da universalização no contexto dos impactos da industrialização na sociedade moderna. Para esse autor, houve nesse momento significativo a proposição da universalização da escolaridade básica, fenômeno que modificou radicalmente o dia-a-dia da sala de aula e os próprios objetivos da escolarização sem reformular na mesma medida as condições de trabalho e formação dos professores. A globalização enquanto acontecimento histórico apresentou um “novo modelo socioescolar”, impulsionado por movimentos internacionais como “Educação para todos⁸⁵”. Baseado na deliberação de Reforma do Estado, este novo modelo – gerencial - diagnostica que os problemas educacionais são decorrentes da má gestão escolar, dos currículos obsoletos e da má formação dos professores. Como bandeira de defesa dos ideais democráticos, esse novo modelo promete: *Universalização da Escolaridade; Empregos de acordo com a escolaridade; e Sucesso escolar para todos.*

⁸⁵ O Programa Educação Para Todos foi criado pela UNESCO em 1990 com objetivos de “proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década”. (UNESCO, 2010)

Entretanto, segundo Charlot (2005), embora em sua intencionalidade, os três ideais sejam legítimos e imprescindíveis à estruturação da democracia, em sua aplicabilidade são inviáveis, os três juntos. Dois a dois, seriam viáveis, por situarem-se em uma sociedade capitalista que simplesmente não pode oferecer bons empregos para todos. Por outro lado, diante do fracasso da promessa inicial, a questão da universalização, cria uma forte tensão que incide diretamente sobre o professor e agrava-se proporcionalmente às dificuldades e vulnerabilidades sociais presentes nos estudantes aos quais se destina a educação básica, e, assim, particularmente aos sujeitos e às questões da formação docente da Educação de Jovens e Adultos.

Essas bandeiras dos ideais democráticos e dos desafios do seu enfrentamento na formação docente, também favorecem as contradições entre as proposições demonstradas pelos documentos dos projetos pedagógicos das instituições, os quais na sua maioria, afirmam ter como objetivos e valores a pedagogia emancipatória, o perfil formativo de construção de um pedagogo crítico transformador e a insuficiente oferta de estudos que instrumentalizem o pedagogo, no sentido de compreender e a partir de então, contribuir para a superação das condições de opressão e exploração humanas e sociais em que vivem também os sujeitos estudantes, professores e práticas da Educação de Jovens e Adultos.

Tais contradições também se destacam na análise da relação entre os documentos legais orientadores e a configuração concreta apresentada pela EJA ao se observar um espaço de exclusão e até negação no que se refere aos sujeitos/estudantes a quem se destina essa modalidade de ensino e à formação dos docentes que irão atuar nesse campo profissional

Depreende-se, assim, que a legislação abre perspectivas, faz promessas, diante dessa população que historicamente foi excluída e, como resposta concreta, realiza-se o que Freitas (2002) denomina “Internalização da Exclusão”, processo no qual os alunos permanecem na instituição escolar, sem que se realize aprendizagem. Bourdieu (1998), denomina tais estudantes, ao serem “acolhidos” pelo sistema escolar como “excluídos do interior”, também analisando a relação custo/benefício para o sistema social e os interesses em manter tais estudantes no interior do sistema escolar, ainda de forma excludente, sem proporcionar-lhes condições efetivas de ensino-aprendizagem.

Segundo essa perspectiva para se pensar a formação docente, evidencia-se a imprescindibilidade de ofertas de estudos que contemplem conhecimentos sobre a história humana e social de todos os

seus sujeitos e, portanto, dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados. Estudos que contemplem as políticas educacionais, os referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos referentes à EJA, em um conjunto de pesquisas e saberes que necessitam ser aprofundados, contextualizados, praticados e socializados nos contextos formativos para a docência, sobretudo, da escolarização básica na EJA e de sua docência como identidade profissional.

A presente pesquisa permite identificar alguns saberes, como possíveis elementos importantes de estudos para a inserção em cursos de pedagogia, que evidenciam uma ampliação do campo dos saberes da EJA, que se aproximam das problemáticas da prática pedagógica dessa modalidade de ensino e se fundamentam no quadro atual de pesquisas e conhecimentos teóricos desse campo. Todo esse processo resultou na constituição de uma base empírica de dados a ser utilizada em posteriores pesquisas sobre o tema. Reconhece-se que nem todos os dados puderam ser analisados, devido às limitações concretas de tempo, de recursos pessoais e acadêmicos. Entretanto, coerentemente com o método dialético, as proposições de instigar debates, estudos relacionados e reflexões acerca do objeto de estudo foram alcançadas.

As pesquisas que focam estudos e debates no contexto dos currículos praticados e avaliados em cursos de Pedagogia ainda são pouco exploradas no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, como objeto de estudos nos cursos de pós-graduações no Brasil, sobre o perfil formativo do docente, de sua atuação e de organização curricular, daqueles a quem se destina a formação, conforme foi analisado e registrado, no estudo do tipo estado da arte, no início deste trabalho.

Considera-se que os estudos de Apple (2008), Bourdieu (1982, 1994, 1998) e Giroux (1987, 1997) foram fundamentais para o desvelamento dos processos políticos, históricos e culturais de formação e de escolarização por meio de “determinados currículos” e a hegemonização de *habitus* escolares.

Situa-se ainda nesta investigação a reafirmação de que hoje a Educação de Jovens e Adultos constitui-se legalmente no circuito da educação básica, logo, também é uma possibilidade profissional de atuação do pedagogo. Portanto, ao se constatar na pesquisa a negação da formação destinada a esse espaço de atuação, negligenciam-se e desrespeitam-se os direitos tanto dos professores, quanto dos sujeitos/estudantes desse processo educativo, ao considerar-se que as condições de formação apresentadas aos professores que atuam nessa modalidade educativa ainda não focalizam em sua essência as

particularidades específicas da EJA, como demonstram os dados desta pesquisa.

Vale lembrar que os alunos da EJA, possuem desenvolvidos relacionamentos com grupos de pessoas, com as quais compartilham valores, crenças e comportamentos, o que lhes confere especificidades culturais desenvolvidas, com as quais o educador precisa dialogar, constituindo-se como referencial para seus procedimentos de planejamento e avaliação. Esse diálogo requer subsídios teórico-metodológicos adequados para essa modalidade educativa.

Reitera-se assim a consideração de Di Pierro (2005, p. 18), quando aponta que a atuação docente na EJA ainda caracterizava-se como “[...] um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização”, com a ideia de que a formação geral docente vem sendo pensada para um sujeito abstrato e que, portanto, pode dar conta da diversidade social, econômica, cultural, simbólica e geracional dos sujeitos da escolaridade.

Outra contribuição desta pesquisa permite, a partir do conjunto de saberes analisados nas matrizes curriculares das treze (13) instituições pesquisadas, evidenciar um conjunto de estudos já produzidos pela pesquisa e que precisam ser incluídos na formação docente que atenda às particularidades e ao campo da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial nos cursos de Pedagogia, e não somente ser apresentados em apenas uma disciplina, de iniciação, a esse campo de pesquisa e atuação.

Por fim, reitera-se que a prerrogativa da formação de professores deve contemplar igualmente a preparação para atuar nas diversas modalidades de ensino e com todos os sujeitos situados nas diferentes classes sociais que compõem a educação básica, de “[...] modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (LDBEN, 1996). Tal prerrogativa deveria ser pauta de constituição de políticas públicas por parte do estado e pauta de constituição de currículos por parte das Universidades, por sua reconhecida condição de locus por excelência de produção, crítica e socialização de conhecimentos e de formação docente.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge. Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith ; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDERSON, Perry. **Afinidades seletivas**. São Paulo: Boitempo, 2002.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

BERNSTEIN, Bernard. **A Estruturação do Discurso Pedagógico – classe, códigos e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Sociologia**. 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. .- **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24ª Ed. Brasília: 2006

_____.- Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000.

_____.- Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: março de 2011.

_____. - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21 de fevereiro de 2006.

_____. - **Decreto nº 3276 de 6/12/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: dezembro de 1999.

_____. - **Decreto – Lei nº 8.529 – de 2 de janeiro de 1946**.

Disponível em:

<<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 20 de março de 2011.

_____. - **Educacenso**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://www.educacenso.inep.gov.br>> Acesso em: 15 de abril de 2010.

_____. - IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Síntese de indicadores sociais. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em: 12 de março de 2011

_____. - **Lei nº 10.172/2001 de 9/01/2011**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 12 de março de 2011.

_____. - **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato -das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. - **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CARMINATI, Celso J. ; FASOLO, C.. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Catarina: memórias de sua constituição e formação de professores em nível universitário. In: **IV Encontro Regional Sul de História Oral - Culturas, Identidades e Memórias**, 2007, Florianópolis. Culturas, Identidades e memórias. Florianópolis: Editora tribo da ilha, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização.** Questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola.** Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. (2000) - **Vigotski e o "Aprender a Aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **EP (Escritos Políticos).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2004.

_____. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 v., 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPSJV/ Editora UFRJ, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Vigiar e punir**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983. (Coleção O Mundo Hoje, 21)

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, número especial p. 301- 328 – 2002.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; LIMA, Divanir. Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre e a partir dos próprios jovens. In: PAIVA; Jane; BARBOSA; Inês. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e imagens**. Educação de Jovens e Adultos e imagens. 1ªed .Petrópolis: DP et Alii Editora, 2011, v. 1.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Educação de jovens e adultos e a formação docente. In: **XV Endipe**, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV Endipe. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 1. p. 1-13.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tania Maria de Melo.; AMORIM, Maria Gorete. A educação de Jovens e Adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000. In: **A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na história das políticas - ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980)**. MECSECAD- ANPED 2011. Disponível em: http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/maria_gorete2.pdf

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.** 2ª. edição. Rio de Janeiro: EPSJV/ Editora UFRJ, 2010.

GATTI, Bernardetti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GAYA, Sidneya Magaly. **A educação de jovens e adultos em Santa Catarina em suas dimensões sociais, históricas e educacionais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000013/00001366.pdf>> Acesso em: 05 de dezembro de 2011.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Quantitativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília. v. 22, n. 2, mai/ago 2006.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** n. 14. São Paulo: ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>> Acesso em: 16 ago. 2008.

HADDAD, Sergio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

KAZTMAN, Ruben. (Coord.) Activos y estructura de oportunidades. **Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay.** Uruguay: PNUD-Uruguay e CEPAL-Oficina de Montevideo, 1999.

KLEIMAN, A. (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes; RESE, Mara Cristina Fischer. Introdução. **Série Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**. SECAD. MEC, 2009.

LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. v. 1. 216p.

Disponível em <

http://www.ppgeufsc.com.br/tese_di_detail.php?id_tese_di=10>. Acesso em: 25 abr. 2010.

_____. Tempos e percursos de jovens e adultos: por uma escolaridade 'não perdida'. In: VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul e III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação em Educação, 2006, Santa Maria. CD ROOM –**VI ANPED SUL**. Santa Maria: PPGE/UFSM, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L & PM, 2010.

LOCH, Jussara Margareth de Paula (Org.); Oliveira, E. F. (Org.); Aguiar, R. H. A (Org.). Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos. **III Seminário Nacional**. 1. ed. Porto Alegre: Deriva, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião Anual da Anped**, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu: 2000. (Edição eletrônica). Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1822T.PDF>. Acesso em: 12 de dezembro de 2110.

MACHADO, Maria Margarida (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. **II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MAYRING, Philipp. **Introdução à Pesquisa Social Qualitativa**. Uma introdução para pensar qualitativamente. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MARX, Karl. (1983). **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo. Martins Fontes.

_____. **O Capital:** Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

MINGUILI, Maria da Glória; CHAVES, Adriana Josefa; FORESTI, Miriam Celi Pimentel Porto. **Universidade Brasileira:** visão histórica e papel social. 2006.

Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf>: Acesso em: 15 de julho de 2011.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: -EDUFAL/INEP, 1999.

_____. A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de. Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos. **III Seminário Municipal de EJA.** Maceió, 2001.

_____. (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão.** Maceió: Edufal, 2006.

_____. (Org.). **A formação de professores para a EJA:** dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais. In: **Práxis Educacional.** Vol. 5, nº 7 Bahia: 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/26>. Acesso em 03 de janeiro de 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos Pensados Praticados. **Revista e-curriculum,** São Paulo, v.8 n.2 agosto 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 23 de setembro de 2012.

PALMER, Joy. **50 grandes educadores.** São Paulo. Contexto, 2005.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas e 40 anos depois**. 3 edição, Ed. Da UFSC, Florianópolis, 2009.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Formação de professores: projetos em conflito. **1º Simpósio Nacional de Educação**. XX Semana da Educação. Unioeste, Cascavel/PR. 2008.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/grupopesquisa/mhltle/arquivos%20download/producao/formacaodeprofprojconflito.pdf>>

Acesso em: 10 out. 2010.

PIERRO, Maria Clara Di. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>

Acesso em: 25 de abril de 2010.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 de dezembro de 2010.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**. v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

Disponível em: <[HTTP://www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)> Acesso em 10 de dezembro de 2010.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº.130, p. 43-62, jan. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um**

conceito. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHEIBE, Leda e DURLI, Zenilde. A expansão dos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior. In: **28 Reunião da ANPED**, 2005, Caxambu. 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

SCHEIBE, Leda e DURLI, Zenilde e BOMBASSARO, Ticiane. **Avaliação da implantação das novas diretrizes nacionais para os Cursos de Pedagogia** - Documento Técnico A. 2009.

SOARES, Leônicio- (Org.), (2006). Formação de educadores de jovens e adultos. **Seminário Nacional**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO.

_____. O educador de jovens e adultos em formação. In: **reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, 29, 2006. Anais eletrônicos. Caxambu: 2006b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 de 2010.

_____. (Org.). **I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. 1 ed. Belo Horizonte; Brasília: Autêntica; MEC/SECAD; UNESCO, 2006.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Teoria do Conhecimento**: o que são as categorias? UFBA/FACED. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/576.htm>-Acesso em: 03 de junho de 2012.

THIESEN, Juares S. O que há no entre teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 35, p. 129-136, 2012.

_____. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo. In: 33ª Reunião da ANPED, 2010, Caxambu. **33ª Reunião da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2010. v. 01

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Semana de Ação Mundial 2009 destaca alfabetização de adultos**. Disponível em:

<<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/releases/semana-de-acao-mundial-2009-destaca-alfabetizacao-de-adultos>> Acesso em: 8 de janeiro de 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da Educação**. Currículo e saberes escolares. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 12. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

Documento de Encaminhamento e Questionário Enviados para as Coordenações de Cursos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhor Responsável,

Estamos realizando um estudo **ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA**, que tem como objetivo *investigar a configuração do atendimento às particularidades para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos em cursos de Pedagogia, ofertados em instituições públicas de ensino superior e sistema ACADEMIA do estado de Santa Catarina, no contexto pós implementação das diretrizes curriculares nacionais apresentadas em 2005*. Esse projeto tem sua realização no período 2011/2012. O trabalho é realizado por mim, e orientado pela professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (E-mail: herminialaffin@gmail.com e telefone: 48 99805957).

Sendo assim, vimos por meio deste pedir sua participação e autorização para a divulgação dos resultados dos trabalhos e resultados da pesquisa. Lembramos que será resguardada sua identidade. Informamos também que a qualquer momento poderá desistir de participar da pesquisa.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar da pesquisa, solicitamos a assinatura do mesmo.

Atenciosamente,

Sidneya Magaly Gaya RG: 4R1408284

Contatos sidneyamagaly@gmail.com

Telefone: 48 88422872

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PROJETO DE ENSINO PESQUISA**

**Formulário de consentimento livre e esclarecido (responsável),
solicitando envio de e-mail com os dados abaixo, confirmando seu
aceite e participação na pesquisa**

Eu, _____

declaro que me sinto esclarecido e que desejo participar do projeto intitulado **ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA**, com as considerações descritas anteriormente, sem que haja nenhuma exposição ou consequência negativa para mim. Concordo que esses resultados possam ser utilizados para a produção e publicação de artigos para sistematizar a pesquisa.

Assinando este documento, eu indico que concordo na minha participação na pesquisa.

Assinatura

Doc. Identificação

Data



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

Prezado (a) coordenador (a) do Curso de Pedagogia.

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e pesquiso como se dá a configuração do atendimento às particularidades para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos em cursos de Pedagogia, ofertados em instituições públicas de ensino superior e do sistema ACADE do estado de Santa Catarina, após o contexto da promulgação das novas diretrizes curriculares nacionais (2005). Como metodologia, pretendo utilizar as técnicas de análise de conteúdo e análise documental mediante referenciais teóricos críticos que tratarão a

partir de diferentes momentos e perspectivas, a possibilidade de elucidar o tema e de seus desdobramentos, por meio do método dialético. Inicialmente será apresentada a fundamentação teórica e documental a partir de autores como Acanda, (2010), Bourdieu, (1982, 1994, 1998), Arroyo, (1999, 2005), Haddad, (2008), Laffin, (2009, 2010), Pierro, (2005, 2010), Ribeiro, (2001), Sacristán, (1998).

Na sequência, serão analisados os documentos legais que norteiam as políticas públicas para a EJA e posteriormente as instituições de ensino superior públicas e do sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) que ofertam o curso de Pedagogia em Santa Catarina, mapeando suas propostas e matrizes curriculares, particularmente no que se refere ao atendimento da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Justifica-se a presente pesquisa por seu caráter de atendimento ao direito aos sujeitos jovens e adultos de uma escolarização e a outras práticas educativas com docentes e educadores com a devida qualificação. Ainda vale considerar sua importância para a constituição de políticas públicas para a formação docente de educadores e professores da Educação de Jovens e Adultos no estado de Santa Catarina. Desde já agradecemos sua colaboração e solicitamos sua contribuição para nossa coleta de dados, e assim pedimos que **envie o Projeto Político pedagógico do Curso de Pedagogia com as suas ementas** e que responda, até o dia 06 de abril de 2012, às seguintes questões:

A partir de que ano/semestre a (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos passou (aram) a ser oferecida (s) no curso de Pedagogia na Instituição?

Qual o entendimento da coordenação do curso sobre a importância da (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos?

Você conhece a formação e a experiência dos professores que trabalham esta (s) disciplina (s) no curso? Situe caso positivo.

No entendimento da coordenação, a quantidade de horas/créditos da(s) disciplina(s) de Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso é suficiente para a formação de professores que atuarão nessa área? Quais?

Que importância você enquanto coordenador percebe na(s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos oferecidas, no contexto do curso?

Há em outras disciplinas elementos referentes aos estudos de Educação de Jovens e Adultos?

ANEXO 2

Colaboração dos Participantes à Pesquisa

COLABORAÇÃO À PESQUISA PELO PROF COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

A partir de que ano/semestre a (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos passou (aram) a ser oferecida (s) no curso de Pedagogia na Instituição?

A partir de 2005, com a promulgação das DCNs, a grade curricular do curso foi reformulada em 2009, com o intuito de que a formação do pedagogo atendesse às diversas etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais, a EJA passa a ser considerada modalidade importante e prioritária no Brasil.

Qual o entendimento da coordenação do curso sobre a importância da (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos?

Considero necessária e muito importante essa formação específica, já que o atendimento dessa modalidade é considerado prioritário pelas políticas públicas educativas nacionais.

Você conhece a formação e a experiência dos professores que trabalham esta (s) disciplina (s) no curso? Situe caso positivo.

Sim. A professora que ministra essas disciplinas tem doutorado e importantes pesquisas nesta área.

No entendimento da coordenação, a quantidade de horas/créditos da(s) disciplina(s) de Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso é suficiente para a formação de professores que atuarão nessa área? Quais?

Não é suficiente.

Devemos considerar a insuficiência da quantidade de horas de estudo, a pouca articulação realizada entre teoria e prática, já que os estágios supervisionados não conseguem dar conta dessa perspectiva e relacionar com as recentes produções científicas em maior número e profundidade sobre esse tema, assim como, as mudanças de status, inclusive no âmbito da legislação, também recentes que vêm ocorrendo e que devem ser incorporadas nos planos de ensino referentes à EJA, dos cursos de pedagogia.

Que importância você enquanto coordenador percebe na(s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos oferecidas, no contexto do curso?

Importância fundamental, igual em importância aos aspectos formativos relacionados aos demais sujeitos de aprendizagem, situados em diferentes condições sociais e ou etárias.

Há em outras disciplinas elementos referentes aos estudos de Educação de Jovens e Adultos?

Sim. Especificamente, a disciplina de Psicologia da Educação traz em seu ementário esses elementos formativos. Ademais, existem algumas discussões atravessadas, realizadas em outras disciplinas a respeito da EJA, como por exemplo, em disciplinas de psicologia, de sociologia, e as que se propõem a estudar a juventude, mas ainda o fazem de forma tangencial e insuficiente.

COLABORAÇÃO À PESQUISA PELA PROF^a
COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC

A partir de que ano/semestre a (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos passou (aram) a ser oferecida (s) no curso de Pedagogia na Instituição?

A partir de 2004 como tópico especial com 4 créditos, 60 horas e a partir de 2012, com a implantação de novo currículo, entra em discussão realizadas em várias disciplinas (Ex: Educação e Juventude).

Qual o entendimento da coordenação do curso sobre a importância da (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos?

A nossa formação é para atuar na EI, Anos Iniciais (regular e EJA para o primeiro ciclo), portanto consideramos necessária e muito importante a discussão e inclusão no currículo.

Você conhece a formação e a experiência dos professores que trabalham esta (s) disciplina (s) no curso? Situe caso positivo.(redação confusa)

É claro que conheço pois é com base neste conhecimento e experiência que o professor assume a disciplina. Creio que você está perguntando a formação específica dos professores, não? Dois dos professores que atuam nesta área são doutores em Educação com pesquisas sobre Paulo Freire, um deles, e outro com pesquisa diretamente na área de EJA, com experiência de assessoria a Prefeituras e Sindicatos nesta área.

No entendimento da coordenação, a quantidade de horas/créditos da(s) disciplina(s) de Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso é suficiente para a formação de professores que atuarão nessa área? Quais?

Não é suficiente, mas as demandas de formação são também grandes com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Também acreditamos que é necessário um processo de formação continuada aliada a formação inicial.

Que importância você enquanto coordenador percebe na(s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos oferecidas, no contexto do curso?

Respondida na pergunta de número 2.

Há em outras disciplinas elementos referentes aos estudos de Educação de Jovens e Adultos?

Respondida na pergunta número 1. Por favor, verificar as ementas e disciplinas do projeto pedagógico.

Envio o projeto pedagógico implantado em 2012 e o currículo em extinção.

COLABORAÇÃO À PESQUISA PELA PROF^a COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA USJ

A partir de que ano/semestre a (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos passou (aram) a ser oferecida (s) no curso de Pedagogia na Instituição?

Desde a criação do curso de pedagogia do USJ, as disciplinas relacionadas a EJA já foram contempladas.

Qual o entendimento da coordenação do curso sobre a importância da (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende o segmento da população que não teve em tempo hábil o acesso e permanência escolar e que, no tempos atuais, não tem tido a devida atenção, especialmente no preparo e formação dos professores que atuam com esses alunos, para que possam desenvolver a capacidade de selecionar conteúdos, utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem uma atuação voltada de forma mais adequada ao aluno trabalhador.

Você conhece a formação e a experiência dos professores que trabalham esta (s) disciplina (s) no curso? Situe caso positivo.

No caso do nosso curso de pedagogia do USJ, temos preparado vários profissionais com uma visão ampla sobre EJA, com uma perspectiva moderna de Alfabetização em EJA, que perpassa um fazer de problematização. Na rede municipal, onde os estágios são realizados, encontramos profissionais não habilitados para essa função, que sempre trabalharam com a educação infantil e anos iniciais e que por falta de conhecimento infantilizam a alfabetização em EJA.

No entendimento da coordenação, a quantidade de horas/créditos da(s) disciplina(s) de Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso é suficiente para a formação de professores que atuarão nessa área? Quais?

Sim, Temos Didática I e II, estrutura e funcionamento da educação básica, Docência em EJA I e II, EJA. Depois temos as docências em Matemática, português, ciências, Geografia, e História que abordam a modalidade: EJA, Educação Infantil e Anos Iniciais. Nas ementas essa perspectiva não aparece, mas nos planos de ensino é viabilizados.

Que importância você enquanto coordenador percebe na(s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos oferecidas, no contexto do curso?

Está relacionada ao preparo de profissionais competentes.

Há em outras disciplinas elementos referentes aos estudos de Educação de Jovens e Adultos?

Já respondido.

COLABORAÇÃO À PESQUISA PELO PROF
COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA

Antonio Alberto Brunetta

Coordenação do Curso de Pedagogia-Licenciatura

Período de atuação como coordenador (Agosto de 2010 -
Agosto de 2012)

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

1) A partir de que ano/semestre a (s) disciplina (s) de
Educação de Jovens e Adultos passou (aram) a ser oferecida (s) no curso
de Pedagogia na Instituição?

O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, assim como a própria UFFS, está em implantação. Iniciamos as atividades em março de 2010; estamos no terceiro ano de funcionamento, portanto não houve integralização das turmas. Todavia, conforme a Matriz Curricular do Projeto Pedagógico do Curso o componente curricular “Ação Pedagógica em EJA” está previsto para o 9º semestre, tanto do curso matutino, como no curso noturno.

2) Qual o entendimento da coordenação do curso sobre a importância da (s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos?

Muito além de profissionalizar e capacitar, um curso de graduação deve promover a “formação” de sujeitos. Ao compor o escopo da formação de sujeitos a disciplina de Educação de Jovens e Adultos deve considerar elementos históricos que condicionaram essa modalidade educacional como um campo de conhecimento na área dos estudos da educação e até mesmo como uma política pública educacional, muitas das vezes de caráter assistencial. Doravante, tomando a própria história de constituição da disciplina são estabelecidas as condições mínimas para a compreensão dos limites envolvidos na superação dos paradigmas liberais que marcam explicitamente o conjunto das ações pedagógicas contemporaneamente, seja no âmbito da pesquisa científica, da docência em qualquer um dos níveis e modalidades, ou da prática da extensão, esta recorrentemente associada à própria EJA.

3) Você conhece a formação e a experiência dos professores que trabalham esta (s) disciplina (s) no curso? Situe caso positivo. Por estar em fase de implantação, a UFFS ainda não dispõe do quadro completo de professores, isto se aplica ao caso da EJA, cujo componente curricular é oferecido apenas no último semestre para o curso de Pedagogia matutino, e no penúltimo semestre para o curso de Pedagogia noturno.

4) No entendimento da coordenação, a quantidade de horas/créditos da(s) disciplina(s) de Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso é suficiente para a formação de professores que atuarão nessa área? Quais?

As concepções pragmatistas tendem a predominar no imaginário pedagógico transformando a universidade num instituição prestadora de serviço e acabam por reproduzir um sentido de “resolução de problemas” como escopo imediato da formação no âmbito da graduação. Isso faz com que o currículo dos cursos se estabeleça como um campo estéril de disputa, ou seja, as diferentes áreas concorrem por espaço formal no interior dos currículos provocando divergências, distinções e rivalidades que ao contrário de potencializar e consolidar uma ou outra área como propósito central do curso (o que também não é desejável, pois para formar sujeitos espera-se contribuir com a formação geral) acabam por mitigar todas as áreas em razão dessas mesmas disputas. Especialmente no curso de Pedagogia, o qual é formado pela contribuição de várias áreas científicas, às quais se somam as diferentes concepções teóricas, os diferentes níveis de educação, as diferentes modalidades educacionais, os diferentes “saberes” propriamente pedagógicos, o cenário de disputa curricular se apresenta ainda menos adequado de ser reproduzido. Acrescente-se o fato de que, em razão das mudanças legais na formação do pedagogo, esta foi reduzida a Licenciatura, sem que os pedagogos que ainda conduzem os cursos tenham se fiado a essa proposta, o que significa que mesmo com um currículo mais enxuto (licenciatura) ainda pretende compor os currículos com os conteúdos das “habilitações” na perspectiva dos currículos anteriores, o que torna a disputa por espaço/tempo no currículo ainda mais acirrada e estéril. Vale dizer ainda que as Parâmetros curriculares nacionais para a Pedagogia e para as licenciaturas, não é tão flexível como se anuncia, isto corresponde a dizer que apesar da disputa a qual me referi, não existe grande espaço de liberdade para compor o currículo dos cursos de graduação, seja pelo determinações *a priori* dos parâmetros, seja pelas determinações *a posteriori* das avaliações. Por

fim, é ainda preciso dizer que a noção de “suficiência” também se circunscreve (NÃO POR NOSSO DESEJO) na perspectiva pragmática que anuncia como um falso valor a concepção de “formação ao longo da vida”, contribuindo com o contexto de reprodução de licenciaturas aligeiradas e crescimento inadvertido das pós-graduação.

O componente curricular do curso de Pedagogia-Licenciatura da UFFS é de 4 créditos (72 horas-aula).

5) Que importância você enquanto coordenador percebe na(s) disciplina (s) de Educação de Jovens e Adultos oferecidas, no contexto do curso?

Pelas razões expostas nas respostas às questões 1 e 3 o componente curricular Ação Pedagógica em EJA, ainda não foi oferecido no curso.

6) Há em outras disciplinas elementos referentes aos estudos de Educação de Jovens e Adultos?

Não há. No entanto acredito que a temática da EJA apareça em outras disciplinas como exemplificação e processos históricos e políticos relacionados à educação.